

**Univerzita Karlova v Praze**

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Pedagogika

Mgr. et Mgr. Karel O u r o d a

**ČÍNSKÉ ŠKOLSTVÍ**

**NA PRAHU III. TISÍCILETÍ**

**CHINESE EDUCATION**

**ON THE TRESHOLD OF III. MILLENNIUM**

**Disertační práce**

vedoucí práce: Prof. PhDr. Zdeněk Kolář, DrSc.

2008

Prohlašuji, že jsem disertační práci zpracoval samostatně s využitím  
uvedených pramenů a literatury.

**V Brně dne:**.....

**Poděkování:**

Rád bych poděkoval svému školiteli, panu prof. PhDr. Zdeňku Kolářovi, DrSc. za podnětné a cenné připomínky k mé práci i za celkovou podporu během celého mého studia.

Děkuji také panu Cai Li, Prvnímu tajemníkovi Čínského velvyslanectví v Praze, za jeho pomoc v podobě věnování literatury o problematice čínského školství.

<b>O b s a h</b>	<b>str.</b>
<b>Úvod</b>	6
<b>Upřesnění pojmů</b>	10
<b>1. Období od konce císařství do vzniku ČLR</b>	16
1.1. Preprimární vzdělávání	18
1.2. Primární vzdělávání	20
1.3. Sekundární vzdělávání	22
1.4. Postsekundární vzdělávání	25
1.5. Terciární vzdělávání	25
1.6. Učitelské vzdělávání	29
<b>2. Období od vzniku ČLR do Kulturní revoluce</b>	32
2.1. Preprimární vzdělávání	34
2.2. Primární vzdělávání	35
2.2.1 Školy pro mládež vyžadující zvláštní péče	37
2.3. Sekundární vzdělávání	38
2.4. Postsekundární vzdělávání	42
2.5. Terciární vzdělávání	42
<b>3. Období Kulturní revoluce</b>	47
3.1. Preprimární vzdělávání	49
3.2. Primární vzdělávání	49
3.3. Sekundární vzdělávání	51
3.4. Postsekundární vzdělávání	52
3.5. Terciární vzdělávání	52
<b>4. Období od počátku reforem a otevírání se světu do přelomu století</b>	55
4.1. Preprimární vzdělávání	66
4.2. Primární vzdělávání	68
4.2.1 Školy pro mládež vyžadující zvláštní péče	69
4.3. Sekundární vzdělávání	69
4.4. Postsekundární vzdělávání	74
4.5. Terciární vzdělávání	75
4.6. Školství národnostních menšin	77
4.7. Vzdělávání učitelů	78

4.8. Zařízení pro výchovu a vzdělávání dospělých	79
4.9. Řízení a financování školství	80
<b>5. Období od počátku nového milénia</b>	84
5.1. Preprimární vzdělávání	90
5.2. Primární vzdělávání	91
5.3. Sekundární vzdělávání	92
5.4. Postsekundární vzdělávání	97
5.5. Terciární vzdělávání	97
5.6. Mimoškolní výchova	104
<b>6. Hledání možností spolupráce s čínským školstvím</b>	108
<b>7. Diskuse</b>	128
<b>8. Závěry pro edukační realitu</b>	136
<b>Literatura</b>	145
Abstrakt	153
Abstract	154
Seznam příloh	155

## Ú v o d

Na prahu III. tisíciletí představuje Čína nejlidnatější zemi světa. Se svou asi 1,5 miliardou obyvatel dosahuje okolo 22 % lidstva (srv. Čína, 2000). Značné ekonomické úspěchy Číny, které se postupně začaly objevovat jako výsledek zavádění politiky reforem a otevřenosti od konce 70. let 20. stol., by také zcela jistě nemohly být možné bez pozitivního novodobého čínského vývoje. Jak uvádí čínský pramen, který přináší informace o možnosti studia na velkém množství čínských univerzit, „Čína vždy přikládala velkou důležitost vzdělávání, počínaje již od dob Konfucia“ (Study in China, 2005).

České prameny uváděly až doposud (myšleno do roku 2007) spíše jen výjimečně podrobnější analýzy čínského školství. Je to jistě škoda, protože některé trendy ve školství obou zemí by mohly být v jistém smyslu obdobné. V Číně totiž, podobně, jako v České republice, probíhají ve školství změny, které jsou také důsledkem směřování k tržnímu pojetí ekonomiky, přičemž se projevuje velký zájem novodobých čínských odborníků o zkoumání zahraničních edukačních zkušeností a modelů ve školství.

V České republice se zatím nevyskytují překlady odborných publikací o čínské pedagogice, neuskutečňují se doposud společné výzkumy v pedagogice s čínskými kolegy, neprobíhají výměnné studijní pobyty učitelů ani studentů učitelství. Také řada mladých lidí, Číňanů, kteří vystudovali český jazyk v Beijingu, nikdy nebyla v České republice (ani v bývalém Československu), a přesto češtinu aktivně používají.

To nás logicky musí vést k otázkám, zda český a čínský školský systém nemohou vzájemně komunikovat pro nepřekonatelné odlišnosti nebo zda česká a čínská pedagogika jsou natolik vzájemně odlišné, že spolupráce mezi nimi není možná?

Na tyto otázky, které můžeme shrnout do pracovních hypotéz, jsme hledali v této práci odpovědi na základě případové studie čínského školského systému. To vyústilo v závěru práce v příslušné návrhy a doporučení pro edukační realitu.

Základní model čínského životního stylu se silným sklonem k životu ve vícegenerační rodině vychází ze starých čínských kulturních tradic. Obuchová (1999) upozorňuje na řadu kulturních odlišností Číňanů, které rovněž prostupují výchovou a vzděláváním. Mezi jinými je to vysoké cenění si vzdělanosti, pojetí vzdělání jako prostředku ke zdokonalení morálního charakteru a další.

Typického čínského dospělého člověka bychom mohli charakterizovat zejména kladnými mravními a dobrými volnými vlastnostmi, jako jsou trpělivost, houževnatost, disciplinovanost, kolektivismus, vlastenectví, tendence k dobrým přátelským vztahům, ale i zdravým sebevědomím. Vyskytuje se názor, že čínský charakter je, v jistém smyslu, zformován vlivem čínského písemnictví (srv. Skokan, 2006, s.45). Číňané jsou také do jisté míry, jak se zdá, jakoby imunní vůči cizím kulturám. Vysvětlení tohoto jevu můžeme spatřovat ve skutečnosti, že bohatá a dlouhodobá čínská historie poskytuje svým lidem dosti podnětů i příkladů i pro výchovu v moderní době a bylo by tedy zbytečné cizí prvky „doslovně“ přejímat (navíc se tyto případné snahy v čínské historii neosvědčily).

Oproti českému pedagogickému myšlení, které bylo zvýrazněno teprve pracemi Komenského v 17. stol., se začalo čínské pedagogické myšlení formovat nesrovnatelně dříve, a to zhruba již 500 let před naším letopočtem, z větší části výsledkem významné pedagogické, „redaktorské“ a publikační činnosti filozofa Kchunga, známého až teprve středověké Evropě v polatinštěné podobě jeho jména jako Konfucius.

Nedostatek informací o vývoji čínské pedagogiky může na mnohé české učitele působit až tísnivým dojmem, že Konfucius byl jediným pedagogem Číny, vlastní čínská pedagogika neexistuje a propracovaný čínský školský systém také ne. Spolu s výsledky působení médií a různými politickými akcenty je odtud pak již jen logický krok k závěrům, že v pedagogice není v čem s Čínou spolupracovat. Domníváme se, že opak je pravdou. Pokud jde o čínské snahy spolupracovat například s evropskou pedagogikou a poznávat její kořeny s cílem vhodné aplikace některých jejích prvků v čínských podmínkách, můžeme na tomto místě alespoň připomenout někdejšího čínského pedagoga, kterým byl Cai Yuanpei (Cchaj

Jüan-pchej), v podstatě současník T.G. Masaryka. Z hlediska potřeby analytického pohledu na problematiku čínských středních škol můžeme například zvýraznit postavu čínského pedagoga, kterým byl Xu Teli (Ši Tche-li). V postavě dalšího významného pedagoga, jakým byl Huang Yanpei, nacházíme novodobého pedagogického vědce, dalo by se říci také současníka O. Chlupa.

Novodobými čínskými dějinami prolíná citlivá problematika Taiwanu. Lze říci, že Čínská lidová republika pokládá Taiwan za neoddělitelnou součást čínského území. Mimo jiné je k tomu závažným argumentem výsledek jednání Valného shromáždění OSN z roku 1971, které na svém 26. zasedání přijalo rezoluci č. 275, která znamenala vyloučení zástupce taiwanských orgánů a zároveň potvrzení postavení a veškerých práv vlády Čínské lidové republiky. Dalšími důležitými principy v tomto směru se staly:

- Princip jedné Číny (platí ve vztahu k Taiwanu)
- Princip mírového sjednocení
- Princip jedna země dva systémy.

Z nich vyplývá, že by mělo dojít ke sjednocení, při kterém bude Čínská lidová republika pokračovat ve svém společenském systému a Taiwan si na dlouhou dobu bude moci uchovat svůj společenský systém.

Důležitá je také skutečnost, že v Čínské lidové republice je taiwanská otázka pokládána za vnitřní záležitost Číny, jejíž řešení by mělo být dosaženo čínskými lidmi a nevyžaduje žádnou pomoc zahraničních sil. Připomínáme tyto skutečnosti i proto, že z rozdílnosti obou společenských systémů vyplývá i poněkud rozdílný školský systém na obou územích. V této práci se však zaměříme především na kontinentální Čínu, tedy na Čínskou lidovou republiku, kterou budeme označovat zkráceně jako Čína. V případech, kdy bychom vyjimečně hovořili o Taiwanu, či o obdobně odlišných teritoriích jako Hongkongu nebo Macau, pak na tyto regiony výslovně upozorníme.

Tato práce však není politologická, ale vychází z pedagogických disciplín, jako jsou především komparativní pedagogika, ale i pedagogika obecná nebo vzdělávací politika. Po metodologické stránce se nejvíce opírá



o metodu případové studie a dále pak o historicko srovnávací metodu. Ze zcela pragmatických důvodů se zpracovávání této disertační práce tedy řídilo těmito principy:

- *pokud možno odhlédnutí od politických vlivů a souvislostí,*
- *snaha podat systematický výklad o školském systému ČLR,*
- *hledání vhodných možných styčných bodů v oblasti čínské a české pedagogické problematiky.*

## Upřesnění pojmů

Na úvod bude nutno předeslat, že zájem o problematiku čínského vzdělávání není v současné době v Evropě nový. Tato problematika začala silně přitahovat zájem některých evropských filozofů již na přelomu 17. – 18. století. V literatuře nacházíme v této souvislosti některé poměrně překvapivé argumenty. Jako první evropský filozof, čerpající z čínských zdrojů, je uváděný Leibniz (1646-1716), (srv. Störig, 1992, 89, 242, Zempliner, 1966, 30), který vyslovoval návrhy na zřízení Akademie věd v Číně, jakož i univerzit a kolejí po evropském vzoru a dokonce viděl jako reálné a účelné zřizovat naopak čínské školy v Evropě. Měly to být školy, v nichž by se vyučovalo čínskému jazyku a literatuře. Tento filozof tak vlastně před několika stoletími předpověděl vznik tzv. „Konfuciových institutů“, jež se objevily na přelomu milénia, o nichž bude v této práci ještě zmínka. Jeho následovník, J.Ch.Wolf (1679-1754) byl toho názoru, že v evropské filozofii se nedá najít nic, co by se vyrovnalo čínské morálce a státní moudrosti a považoval čínskou filozofii za nejstarší na světě (Zempliner (1966, 66). V jednom ze svých projevů, který přednesl v roce 1721, pod názvem *O morálce Číňanů*, vysoce hodnotil morální učení a státní zřízení starověké Číny a kladl jej za vzor tehdejšímu morálnímu názorům a státní praxi (Zempliner, 1966, 68). Se zajímavými návrhy přišel také francouzský lékař F. Quesnay (1694-1774), který se domníval, že čínské školství by se mělo stát vzorem pro tehdejší Evropu především díky svému hlubšímu pojetí výuky. Jeho žák Turgot, který se stal ministrem financí ve vládě Ludvíka 16., se pokoušel prosazovat některé reformy podle čínského vzoru, takže v jeho snahách o zavádění veřejného školského systému a všeobecného vzdělávání byly údajně čínské vlivy (srv. Zempliner, 1966, 120). Tentýž autor zmiňuje názor anglického filozofa Viliama Templa (1628 – 1699), podle něhož důsledkem čínského osvětového a školského systému je rozlišování obyvatel v Číně na vzdělané a negramotné, zatímco se jiné národy rozdělují na urozené a plebejce. Dále také vyzdvihoval praxi výběrových zkoušek pro úředníky čínského státního aparátu, včetně systému stálé kontroly těchto úředníků.

Školské systémy je možno studovat na základě několika modelů. Podle Váňové (2003) jde o model klasický, model s oddálenou hlubší diferenciací a model s jednotnou školou. Ve shodě s autorkou je možno konstatovat, že první dva typy se liší věkem, ve kterém žáci absolvují primární školu (v prvním případě jde o věk 10/11 let, ve druhém o věk 10/12 let, přičemž v prvním případě se žáci rozdělují do různých typů sekundární školy a v případě druhém pokračují na jednotném typu nižší sekundární školy. Typ třetí se od prvních dvou odlišuje tím, že primární a sekundární škola jsou spojeny v jednu instituci. V této práci budeme také specifikovat typ čínského školského systému.

Z hlediska vývoje školského systému v Číně si nejprve povšimneme jeho zasazení do jednotlivých etap vývoje v Asii, které měly svůj poněkud odlišný ráz z důvodů společenských, ekonomických, případně politických a jiných významných vlivů na rozdíl od Evropy, či od USA. Vzhledem k tomu, že vznik nové Číny, tedy Čínské lidové republiky, se datuje až od roku 1949, bude potřeba brát v potaz i období, které předcházelo a ve kterém se vytvářely kořeny moderního čínského školského systému jak to vyplývá například z přístupu Li Laquinga, který ve své publikaci *Education For 1,3 Billion*, Beijing, 2004, hovoří o potřebě transformace určitého typu školských zařízení, které mají svůj původ ještě v době před Kulturní revolucí, pro současné potřeby (tamtéž, s. 415-419). Již na samém počátku vytváření předpokladů pro vznik moderního školského systému, na sklonku vlády dynastie Qing (Čching), (viz chronologie dynastií v příl.1) se v Číně nacházely poměrně rozvinuté školské instituce podle tehdejšího západního vzoru. Avšak vývoj až do dnešní doby nebyl v žádném případě kontinuálně vzestupný. Čína v uplynulém století prošla nesmírně složitou cestou, která probíhala rovněž na pozadí různých válečných událostí i nerovnoměrného, někdy i poněkud chaotického společenského vývoje. Proto bude potřeba sledovat vývoj čínského školství po jednotlivých etapách, které vyplývají z charakteristiky toho kterého období. Za určitý vzor pro etapizaci vývoje čínského školského systému jsme zvolili rozdělení etap vývoje čínského školského systému dle Surowského<sup>1</sup>, jehož periodizace

---

<sup>1</sup> SUROWSKI. D.B. History of the Educational System of China, 2005.

byla modifikována z hlediska výše uvedených potřeb a důvodů pro tuto práci.

Jednotlivé etapy vývoje školského systému v Číně si proto rozdělíme na období:

- od konce císařství do vzniku ČLR (do přelomu 19. a 20. stol.),
- od vzniku ČLR do Kulturní revoluce (50 - 60. léta, 20. stol.)
- za Kulturní revoluce (roky 1966 -1976),
- od počátku reformu a otevírání se světu (roky 1978 - 2000),
- od počátku nového milénia (od r. 2000 po současnost).

Vzhledem k tomu, že se v informacích o čínském školství, jak v nových překladech pedagogických textů z čínštiny do češtiny, tak také ve starších českých publikacích, vyskytují některé poněkud neobvyklé a nepřesné výrazy nebo nejednotné termíny (srv. Sellner, 1910, Čínská encyklopedie, 2008, Váňová, 2003, Průcha, 2006), bude nutno, pro účely této práce, nejprve upřesnit a sjednotit pojmy. To provedeme především na bázi mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání ISCED 1997, přičemž zařadíme i příklady nepřesných a odlišných termínů, kterých bychom se chtěli v dalším vyzbýhat. Budeme se tedy opírat o toto rozdělení školského systému:

- preprimární vzdělávání,
- primární vzdělávání,
- sekundární vzdělávání,
- postsekundární vzdělávání,
- terciární vzdělávání.

Tyto skupiny vzdělávání, které zároveň vytvářejí vrstvy školského systému, budeme podrobněji specifikovat, povšimneme si terminologických odlišností, které nastaly vlivem překladů i díky interpretaci jednotlivých autorů a následně je podrobíme hlubšímu zkoumání.

### **Preprimární vzdělávání (předškolní výchova)**

Jde o úroveň ISCED 0, označovanou také jako preprimární školství či předškolní výchova. V popisech čínského preprimárního vzdělávání se užívá též termínu „předškolní zařízení“ (viz Silná – Škvařil, 1988, 387 –

388). V anglických překladech z čínštiny bývá uváděn termín „Kindergarten“ (Wilemans – Chan, s. 108). Programy v preprimárním vzdělávání jsou určeny dětem, které dosáhly jako spodní věkové hranice nejméně tří let. Horní hranice závisí na typickém věku pro vstup do následujícího, tedy primárního vzdělávání.

### **Primární vzdělávání**

Toto vzdělávání (někdy se používá názvu primární školství), představuje počátek systematického vzdělávání formou povinné školní docházky a je také označováno jako úroveň ISCED 1.

V překladech z čínštiny do češtiny je tento stupeň uváděn také např. jako „základní vyučování“ (viz Krčilová, 1987, s.13) nebo se používá termínu „základní vzdělání“, „základní školy“, „základní školství“ (viz Silná – Škvařil, 1988, s.388 – 390). V překladech z čínštiny do angličtiny nacházíme termín „Elementary School“ (srv. Wilemans – Chan, 1992, s. 108). Těchto nestandardních termínů však nebudeme v další části práce používat, avšak budeme se držet výrazu „primární vzdělávání“.

Žáci na tomto stupni docházejí do školy 4 – 6 let.

### **Sekundární vzdělávání**

Tento typ vzdělávání se dělí na všeobecné a odborné, pro které v anglických překladech z čínštiny nacházíme termíny „regular secondary education“ a „vocational and technical secondary education“ (Surowski, 2000). Všeobecné sekundární vzdělávání se odbývá na nižších sekundárních školách i na vyšších sekundárních školách („junior middle school“ a „senior middle school“) (Surowski, 2000).

**Nižší sekundární vzdělávání** představuje úroveň ISCED 2. Nejčastěji se odbývá v délce 2 - 4 roky školní docházky. V Číně tvoří tento stupeň vzdělávání spolu s předcházejícím vzděláváním primárním jeden celek, který se označuje jako povinné základní vzdělávání, a trvá po 9 let. Pro sekundární vzdělávání nacházíme v českých překladech textů z čínštiny, které popisují čínské školství a v textech, které se o čínském školství zmiňují, rovněž termín „střední školství dvoustupňové“, „tříletá

nižší a tříletá vyšší střední škola (Silná – Škvařil, 1988, 389). Vyskytuje se také termín „Middle School“ (Wielemans – Chan, 1992, s. 108).

**Vyšší sekundární vzdělávání** je pro čínský školský systém tou částí střední školy, která následuje po ukončení nižšího sekundárního vzdělávání. Jde o úroveň ISCED 3. Někdy pro tento stupeň najdeme označení (vyšší) sekundární školství (Váňová, 1998). V překladech do češtiny lze také nalézt termíny „vyšší střední škola“ nebo jen „střední škola“. V překladu z čínštiny do češtiny rovněž nacházíme pro vyšší sekundární školy, které mají všeobecné zaměření, termín „gymnázium“ (Vyšší střední školství, 2008). Pro odborné školy na tomto stupni nacházíme termíny „Secondary Professional School“, spolu s „Vocational High School“ a „High School“ (Wielemans – Chan, 1992, s. 108).

V našem pojednání rovněž v tomto případě budeme používat přesného termínu, který nabízí klasifikace ISCED, a to 2. stupeň sekundární školy. Jeho doba trvání může být od 2 do 5 let (dle Průchy, 2006,99).

### **Postsekundární vzdělávání**

Toto vzdělávání odpovídá stupni ISCED 4 a jde o krátké programy odborné přípravy, předuniverzitní přípravné kurzy, studium po absolvování středního vzdělávání vedoucí k dosažení kvalifikace pro studium vyšší. Jeho časová délka bývá zpravidla od několika měsíců až do 2 let (Průcha, 2006,246).

### **Terciární vzdělávání (první a druhý stupeň)**

V překladech z čínštiny do angličtiny nacházíme pro toto vzdělávání termín „higher education“ (Surowski, 2000).

Absolvování **prvního stupně terciárního vzdělávání** (ISCED 5) nevede k pokročilé kvalifikaci pro výzkum. Tyto programy musí mít minimálně dvouletou dobu trvání. Jde o bakalářské nebo magisterské studium.

**Druhý stupeň terciárního vzdělávání** (ISCED 6) přináší absolventům vědeckou kvalifikaci. Za typickou délku tohoto studia jsou považovány 3 roky. Studuje se v doktorském studijním programu ukončeném zpravidla titulem PhD.

**Školy vyžadující zvláštní péči**

Tento typ škol nacházíme v anglických překladech z čínštiny označený termínem „Schools for the Blind, Deaf and Deaf-mute“ (srv. Number of Schools by Level and Type, 2001).

Začátek prvního období, na jehož pozadí budeme sledovat vývoj čínského školského systému, bude zhruba na přelomu 19. a 20. století, kdy končila vláda císařů v Číně a začaly krystalizovat prvky republikánského zřízení.

## 1. Období od konce císařství do vzniku ČLR

V Číně se po mnohá staletí kladl důraz na možnost všeobecného vzdělávání. Díky přísným konkurzním zkouškám i v porovnání s ostatním starověkým i středověkým světem (OLIVOVÁ, L., 2002) můžeme dokonce tvrdit, že bylo realizováno na vysoké úrovni, zatímco odborné vzdělávání zůstávalo nedoceňováno, a to dokonce až do druhé poloviny minulého století.

Období od zániku císařství do vzniku Čínské lidové republiky (dále jen ČLR) v roce 1949 bylo charakterizováno dohasínáním poslední čínské dynastie a mandžuského impéria Čching. Prakticky na samém konci císařství, v roce 1898, bylo zahájeno císařem Kuang-süm tzv. „Sto dní reform“, na kterém se podíleli významní intelektuálové, kteří se snažili o radikální reformu čínského školství. Kromě toho se projevovala snaha o změnu zkouškového systému a dokonce o založení univerzity západního typu v Bejingu (srv. Becker, 2002, 109.).

V té době se objevily v Číně známé historické osobnosti, jako například Jüan Š-khaj, Kchang Jou-wei a Sunjatsen. První událostí, začínající datem 1900, bylo Boxerské povstání, které se stalo výrazem odporu proti životnímu stylu, jež se snažili v Číně zavádět cizinci a vyvrcholilo bloádou zahraničních velvyslanectví v hlavním městě.

Teprve v roce 1902 byl přijat vzdělávací systém, který navíc poskytl pravidla pro odborné vzdělání.

Rok 1911 v Číně se stal přelomovým ve vývoji čínského vzdělávacího systému, protože byl zrušen tradiční zkouškový systém (Becker, 2002, 13).

V roce 1912 se Čína stala republikou a jejím prvním prezidentem byl zvolen Sunjatsen, který byl reprezentantem určité skepse vůči čínským tradicím, jež se vztahovaly i na dřívější školský systém. „Sunjatsen a další reformátoři a revolucionáři nebyli k hodnotám konfuciánské tradice jen skeptičtí, ale tvrdili o ní, že udržovala Čínu v zaostalosti a bránila jí v ekonomickém a politickém vývoji“ (Glazer, 2008).

Rok 1914 byl symbolizován Hnutím 4. května, které bylo spojeno s úsilím tehdejší mladé čínské generace modernizovat společenský život své



země. Proto můžeme v jistém slova smyslu hovořit též o jakési čínské renesanci nebo intelektuální revoluci. Můžeme se rovněž přiklonit k označování této události jako hnutí za novou kulturu. K průvodním projevům této čínské renesance patřilo přizpůsobení čínského jazyka novým požadavkům doby. Významnou úlohu při prosazování nového stylu myšlení i nové reformy psaného jazyka měl časopis *Nové mládí*, který byl vydáván od r. 1915 a jehož šéfredaktorem byl Chen Duxiu. Tento autor se vyznačoval otevřenou kritikou konfucianismu.<sup>2</sup> Jak už bylo naznačeno, tato filozofie byla, dle mínění některých tehdejších čínských intelektuálů, produktem feudální společnosti, neslučitelným s moderní, spíše industriální, společnostmi. Intelektuálové, sdružení kolem jmenovaného časopisu, se domnívali, že Čína se musí konfucianismu zbavit, protože jí nedovoluje bojovat o své místo ve světě. Jako výraznou chybu vytýkali konfucianismu to, že preferuje rodinu před jednotlivcem, omlouvá nerovnoprávné postavení některých členů společnosti a neuvědomuje si důležitost svobody myšlení (srv. Fairbank, 1998, 309).

Je zajímavé, že do čela hnutí za novou kulturu se od roku 1915 začala prosazovat jedna z tehdy nově vznikajících čínských univerzit, Peking University, která se transformovala z nedlouho trvající vysoké školy vzniklé ještě v císařském období. Tato univerzita se stala centrem hnutí za novou kulturu, a to především díky svému rektorovi, významnému čínskému pedagogovi, kterým byl Cai Yuanpei (viz bližší charakteristiku v příl. č. 3).

Zajišťovat odborné vzdělávání ve spolupráci čínského školství a průmyslu si stanovila jako svou prioritu ***Čínská odborná vzdělávací společnost***, která byla založena v roce 1917. Celkově se dá říci, že rozvoj odborného vzdělání brzdily před rokem 1949 dva faktory. Byly jimi pomalý ekonomický pokrok a opožděný průmysl. V té době existovalo v Číně jen 561 středních technických škol se 77 tisíci zapsanými studenty a 3 školy pro výcvik pracovních dovedností, které měly 2 700 posluchačů. Na střední

---

<sup>2</sup> Vlivný čínský filozofický směr, jehož založení je připisováno Konfuciovi, prvnímu historicky doloženému pedagogovi na světě a zároveň také jednomu z prvních doložených čínských filozofů ve stejné osobě (viz příl. č. 2) a jeho následovníkům

školy bylo zapsáno pouze 4,2 procenta celkové studentské populace všech čínských středních škol<sup>3</sup>.

Do tehdejší Číny byli pozváni někteří západní myslitelé především John Dewey, jehož verze pragmatismu udělala na čínskou inteligenci velký dojem. Tento filozof a pedagog měl možnost v Číně prezentovat svoje ideje v době okolo roku 1920.<sup>4</sup> Čínu navštívil také evropský filozof Bertrand Russel. V letech 1925 a 1926 v Číně pobývali W.H. Kilpatrick a Helena Parkhurstová, kteří zde experimentovali s projektovou metodou a Daltonským plánem. Avšak slibný vývoj aplikace idejí západní filozofie a pedagogiky byl záhy přerušen v důsledku japonské invaze k níž došlo roku 1931 (srv. Stephan Hsü Chi-wei, 1969).

V myšlenkovém bohatství post – císařské Číny se objevila také, jako nový prvek, v roce 1921 založená, Komunistická strana Číny<sup>5</sup>, opírající se o 3. internacionálu.

Na počátku září 1945 byla podepsána japonská kapitulace a tím je možno hovořit o konci 2. světové války, v níž přinesla největší lidské oběti Čína, nikoliv někdejší Sovětský svaz, jak se někdy mylně uvádí (Bakešová, 2001,95).

Dne 1. října 1949 byla vyhlášena Čínská lidová republika a tímto datem tedy končí první analyzované období v této práci. Na uvedeném historicko – společenském pozadí si nyní můžeme předestřít rýsující se školský systém, analyzovaný dle klasifikace ISCED 97.

### 1.1. Preprimární vzdělávání

Při charakteristice preprimárního (a následně také primárního s sekundárního vzdělávání) se můžeme opřít o vynikající případové studie podané v publikaci A. Sellnera pod názvem *O čínské a japonské výchově*

<sup>3</sup> VOCATIONAL EDUCATION IN CHINA, 1997. s.1.

<sup>4</sup> John Dewey během svého pobytu v Číně v letech 1919 – 1921 uskutečnil řadu přednášek ve velkých čínských městech Beijingu, Nankingu a Shanghai.

<sup>5</sup> Tato společenská organizace nabyla nové síly a rozvoje v 50. letech minulého století a provází společenský vývoj nejlidnatější země světa až po současnost (srv. Fairbank, 1998, 318).

a učbě z roku 1910. Tento autor mimo jiné připomíná, že má-li se hovořit o školní výchově a vzdělávání některého národa, je třeba si nejdříve ujasnit, do jaké míry a jakým směrem probíhá výchova rodinná. Dále uvádí, že při přerodu výchovy čínského národa se musí počítat s těmito rodinnými faktory, které byly po tisíciletí lidem vlastní. Argumentuje, že čínská rodina byla státem v malém měřítku, kde hlavou byl otec. Obvykle se čínská rodina v císařské Číně skládala nejen z rodičů a dětí, ale patřily do ní ženy, vedlejší ženy, služebníci, otroci a vůbec všechny osoby, které se účastnily uctívání předků.

V těchto souvislostech snadno nacházíme zdůvodnění, proč se po mnohá staletí v Číně preprimární školství nerozvíjelo. Vychovávat děti předškolního věku bylo totiž samozřejmým úkolem vícegenerační rodiny. Proto počátky preprimárního školství se začaly objevovat až s nástupem nové kultury, která počala uvolňovat rodinné svazky na základě zřejmé eroze feudálního systému a jemu odpovídajícího myšlení.

Preprimární vzdělávání v podobě mateřských škol začalo vznikat v Číně spíše ojediněle až na sklonku vlády dynastie Qing (Čching). Ve 20. letech minulého století to byli většinou západní misionáři pocházející z USA, kteří zakládali v Číně mateřské školy s kurikulem dle idejí F. Froebela. V zakládání mateřských škol v Číně se také objevovaly myšlenky amerického pragmatického pedagoga J. Deweye (srv. Spodek, 1996).

První typicky čínské mateřské školy začaly vznikat z podnětu čínského profesora psychologie na Nankingské jihovýchodní univerzitě, Chen He-qina<sup>6</sup>, který zřídil první mateřskou školu ve svém domě v r. 1923 a v roce 1928 založil dalších 5 experimentálních mateřských škol v Nankingu. Jeho ideje ovlivňovaly zakládání mateřských škol v Číně až do roku 1940. Profesor Chen experimentoval v mateřských školách s kreativitou, s jednotným základním kurikulem a s výukovými aktivitami soustředěnými kolem různých témat v rozsahu několikadenního programu nebo týdne. Experimentoval také s výukou čtení a jazyků. Zvláštní význam přikládal hudebnímu vzdělávání 3 a 4 letých dětí. Tento profesor se také

---

<sup>6</sup> Profesor Chen he-qin vystudoval v letech 1914 – 1918 v USA.

začal zabývat vzděláváním učitelů mateřských škol a v roce 1940 založil v Číně první pedagogickou školu pro tyto učitele (srv. Spodek, 1996).

## 1.2. Primární vzdělávání

Podle Sellnera (1910) se téměř v každé čínské vesnici vyskytovala škola<sup>7</sup>. Tyto školy však byly pouze soukromé a byly zakládány rodinami nebo vesnickým společenstvím, které opatrovaly prostředky pro zaplacení učitele. Čínské primární školy v daném období měly svoje specifické rysy. Obvykle se zřizovaly v chrámcích pro uctívání předků, v chrámech nebo v soukromých domech. Zajímavé z dnešního pohledu může být, že mezi těmito školami neexistovala spojitost. Jakmile totiž škola naplnila svůj účel, byla zrušena. Dále také platilo, že učitelská funkce byla stanovena na období jednoho roku a vždy o další rok se mohla prodlužovat. Škola se zakládala takovým způsobem, že se sešlo několik otců, stanovil se plat pro učitele, včetně prostředků, jak ho zajistit a domluvila se místnost, kde by následně probíhala výuka. Tato skupina otců se stávala **školním představenstvem**, které mělo 5 – 20 členů. *Představenstvo* si volilo ze svého středu předsedu, který byl pověřený kontaktováním učitele. K úkolům předsedy patřilo domluvit s učitelem výši služného, výši zápisného, rozsah slavnostních darů a toto vše učiteli také postupně předávat. Naproti tomu předseda neměl mít vliv na učitelovy metody a kázeňské prostředky. Úřady v obci rovněž neměly mít vliv na chod školy. Jak dále uvádí Sellner (1910), učebna pro žáky měla velikost asi 30 m<sup>2</sup>. Nadto měl pro sebe učitel k dispozici oddělenou malou místnost, která sousedila s učebnou. Učitelé nemuseli mít žádný certifikát. Někteří však přesto absolvovali tehdejší čínskou státní zkoušku. Jedna třetina učitelů bydlela ve vlastním obydlí, které se nacházelo mimo školu, avšak dvě třetiny takovouto možnost nemělo, a proto bydleli přímo ve škole. Tak v mnoha případech bydleli žáci spolu s učiteli a učitelé mohli využívat jejich služeb. Věkové rozdělení žáků v takové škole bylo značně různorodé (viz tab. 2).

---

<sup>7</sup> Škola na úrovni primárního vzdělávání.

Délka školní docházky nebyla jednotná. Lišila se individuálně. Vyskytovaly se krajnosti, kdy takováto docházka trvala po jeden rok, či až 11 roků. Procento déle docházejících žáků však s postupem let spíše klesalo.

Zajímavý je také údaj o tom, že děti, které pocházely z jiných vesnic, odkud by musely docházet déle, než asi 1 kilometr, mohly bydlet přímo ve škole. To se vysvětlovalo rozdělením hodin výuky, nedostatkem místa

**Tabulka č. 2: Věkové rozdělení žáků ve škole**

Věk žáků	Procent žáků
5 let	0,46
do 8 let	3 – 7
8 let	10,28
14 let	9,28
16 let	3,7
20 let	0,33

Zpracováno dle zdroje: Sellner, 1910

v rodném domě, přáním rodičů, aby děti byly v ustavičném kontaktu s učitelem a naučily se tak od něj potřebné zdvořilosti i tím, že byly pověřovány různými službami vykonávanými pro učitele.

Školy byly početně malé a jen málo kdy dosahovaly počtu až dvou desítek žáků.

Obsah vyučování byl především zaměřen na seznamování se s čínskými znaky. K tomu sloužila také četba klasiků. Nebylo však možné dětem přitom vysvětlovat obsah čteného textu. K dalším předmětům patřily psaní, sloh a počty.

K prostředkům výchovy patřily tresty v podobě tzv. přímého stání, klečení a tlučení pravicí po ruku. Odměny se nevyskytovaly, protože k nim chyběly finance.

Kromě vlastních, čínských škol, zmiňuje Sellner také výskyt škol misionářských, které však měly v době svého založení jen malou docházku, avšak počet žáků v nich s postupem let měl vzestupnou tendenci.

Výuka v primárních školách neprobíhala bezplatně vzhledem k tomu, že evidentně otázku odměňování učitele řešil pověřený člen představenstva pro školu (předseda).

Celý vývoj v čínském primárním vzdělávání na počátku minulého století (v době doznívajícího císařství) dospěl k potřebě reform, podle kterých, jak uvádí Sellner (1910), se nařizovalo:

1. Počet škol v Číně se musí zvětšit.
2. Každý chlapec je školou povinen od svého desátého roku.
3. Každá vesnice musí mít školu pro padesát žáků
4. Členové obecní rady, kteří se snaží o rozšíření školství, budou odměněni.
5. Pokud se rodiče vyhnou povinnosti posílat školou povinné děti do školy, budou potrestáni.

K těmto reformám rovněž můžeme přičíst ministerské nařízení, citované stejným autorem, podle kterého se ve školách mělo používat jednotného jazyka, tzv. mandarínského dialektu. Dále bylo vydáno nařízení, aby v každé obci o 100 rodinách bylo zřízeno po jedné tzv. „vládní elementární škole“. Menší obce měly dostat společnou školu, k níž měla být zřízena knihovna. Reforma také znamenala začátek vzdělávání děvčat, tím, že byly zřizovány dívčí školy, i když jen po jedné škole v každém městě provincie.

### **1.3. Sekundární vzdělávání**

Do těchto středních škol byli posíláni nejlepší absolventi předcházejícího stupně vzdělávání.

Fairbank (1998,275-6) popisuje výskyt akademií. Tyto školy na úrovni sekundárního vzdělávání poskytovaly původně vzdělání pro nevelké skupiny studentů, kteří se v edukačním prostředí odlehlé přírody mohli věnovat prostému životu a kultivaci vznešených myšlenek. Akademie existovaly již v 16. století, ale některé z nich doznaly rozvoje teprve ve století devatenáctém. V jednotlivých provinciích jejich počty zřejmě dosahovaly až několika set. Později se přeměnily v přípravné školy pro státní zkoušky. To zároveň znamenalo také nové vytváření těchto škol v městských aglomeracích. Autor uvádí příklady značného postupného

nárůstu akademií v některých čínských provinciích i v několika set letém období (viz tabulka č 3).

Některé z těchto akademií byly založeny jako soukromé instituce. Většina z nich však měla oficiální podporu a byla podrobována úřednímu doзору. Existovaly nadace k financování těchto škol, ale tyto školy žily i z přímých

**Tabulka č. 3: Ukázka počtu akademií v některých provinciích**

Provincie	Období let	Nárůst počtu akademií
<b>Guandong</b>	1506 – 1905	565
<b>Jiangxi</b>	960 – 1905	500
<b>Zhejiang</b>	19. stol.	289

Zpracováno dle zdroje: Sellner, 1910

finančních prostředků, poskytovaných jednotlivými úředníky, statkářskou džentry<sup>8</sup> i obchodníky.

Kromě toho, že byly zřizovány školy ze strany Číňanů, byly navíc zřizovány školy misionářské, které zakládali v Číně cizinci. Studium v misionářských školách trvalo 8 let. Tyto školy nemůžeme odděleně přiřadit ke vzdělávání primárnímu nebo sekundárnímu, ale svým charakterem zasahovaly do obou těchto vzdělávacích vrstev.

V prvních pěti letech se na těchto školách vyučovalo v čínštině, v dalších letech to bylo v jazyce misionářů.

Jak uvádí Sellner (1910, 15), v misionářských školách trval školní rok celkem 10 měsíců. V zimě zde výuka probíhala od 7 do 12 hodin, v odpoledních hodinách od půl 2. do 6. hodiny a dále od půl 7. do půl osmé. V létě výuka probíhala od půl šesté do sedmé, dále od 8 do 12 hodin a v odpoledních hodinách od 2 do půl sedmé.

Dochovaly se rovněž informace o obsahu výuky misionářských škol v některých ročnících (viz tab. č.4).

<sup>8</sup> Podle Fairbanka (1998), to byla společenská struktura, která se vytvořila s růstem Číny za dynastie Sung a ve svých základních obrysech zůstala zachována až do 20. století. Šlo o rodiny z vyšších kruhů. Džentry nebyla pouhá feudální šlechta. Čínskou džentry lze pochopit ve dvojím, ekonomickém a politickém smyslu, tedy ve spojení s držením půdy a s držením titulů. Jde o ty jednotlivce, kteří složili státní zkoušky a obdrželi akademický titul, popřípadě titul získali koupí nebo prostřednictvím doporučení. V zemědělském společenství zahrnovala džentry velké vlastníky půdy. Byla to místní vládnoucí třída, která dohlížela na užívání půdy podle zvykového i soudního práva.

Patrně nejstarším odborným vzděláváním v Číně bylo vzdělávání pro potřeby průmyslu v 60. létech 19. století. Tehdy, v období dynastie Pozdní Čching, bylo hlavním obsahem odborného vzdělávání:

- studium západní technologie
- výcvik praktických dovedností určitého oboru.

**Tabulka č. 4: Výuka v některých ročních misionářské školy**

Ročník	Obsah výuky/hodin týdně
1.	2 hod. náboženství, čínština, 40 znaků Lun-ji <sup>9</sup> , umět vysvětlit 4 znaky, krasopis, dějepis, počty, kreslení, tělesná výchova.
2.	Memorování z Menciova <sup>10</sup> díla, Lun-ji s vysvětlením, procvičování 60 znaků, tvoření krátkých vět, výtvarná výchova, tělesná výchova.
3.	Náboženství, čínština a dějepis, počty, přírodopis, zeměpis, výtvarná výchova, tělesná výchova.
4.	Náboženství, čínština a dějepis, počty, přírodopis, zeměpis, výtvarná výchova, tělesná výchova.
5.	Čtení a psaní v čínštině, latina (od 2. pol. školního roku), další evropský jazyk (angličtina), kreslení, tělocvik.

Pramen: Sellner, 1910

<sup>9</sup> Lun-jü je čínské označení pro publikaci Hovory s Konfuciem. Podle Cheng (2006) je to knížka sestavená na základě poznámek Konfuciových žáků a jejich následovníků, v níž jsou v přímé řeči zaznamenány Konfuciovy výroky a nejživější svědectví, které se zachovalo o Konfuciově osobnosti a učení a nevyčerpatelný zdroj inspirace pro čínskou kulturu. Dawson (1994) uvádí, že je to sbírka výroků a stručných historek, která má při nejmenším tu výhodu, že Konfucia pojímá jako obyčejného člověka a příliš se v ní neprojevuje zbožňování, jímž byl později zahrnován.

<sup>10</sup> Mencius (371 – 289 př.n.l.) byl čínský filosof, který patřil patřící mezi Konfuciovy následovníky. Rozvinul Konfuciovo učení zejména tím, že vypracoval konkrétní teorii lidské povahy a také mu dal široké politické uplatnění.



Sellner (1910,15) uvádí zmínku o existenci železničních škol, které se vyskytovaly na severu Číny. Tyto školy byly čtyřleté. Věk studentů se pohyboval mezi 16 a 24 roky a učiteli v nich byli Číňané.

#### **1.4. Postsekundární vzdělávání**

O výskytu takového typu škol, které bychom mohli zařadit do rámce postsekundárního vzdělávání, nejsou ze sledovaného období dokumenty.

#### **1.5. Terciární vzdělávání**

Vzhledem k tomu, že v námi sledovaném období došlo k významnému zlomu, a to ke zrušení tradičních úřednických zkoušek a rozšíření univerzitního vzdělávání, budeme se krátce zabývat problematikou těchto zkoušek. Podle Kamenarovic'e (2001) a Olivové (2002), o jejichž vysvětlení se budeme opírat v dalším textu věnovanému zkouškovému systému v císařské Číně, tento systém byl precizně propracován v období dynastie Tang (Tchang) (viz chronologii tamtéž). Nicméně prvopočátky uvedeného zkouškového systému lze spatřovat již v období dynastie Han (Chan) (viz chronologický přehled dynastií v příl. č. 1). Tento systém obsahoval čtyři skupiny zkoušek:

1. Zkoušky doktorské (kche – t'ü)
2. Zkoušky pro výběr úředníků (süan)
3. Malá zkouška pro výběr úředníků (siao süan)
4. Zkouška schopností či kontrolní zkouška.

Úspěšné zvládnutí některé zkoušky z první skupiny umožňovalo přístup ke druhé skupině zkoušek - pro výběr úředníků. Je třeba poznamenat, že v první skupině se vyskytovalo několik typů zkoušek doktorských, a to:

- zkouška vynikajícího znalce (t'in š),
- zkouška z klasických konfuciánských textů (ming t'ing),
- zkouška z práva (ming fa),
- zkouška z nauky o znacích (ming c', ming šu),
- zkouška z matematiky a astronomie (ming suan).

První dva typy doktorských zkoušek se cenily více, než následující tři. Doktorské zkoušky měly společný základ, do kterého patřily otázky

ohledně citací, ústní dotazování na smysl nějakého textu a písemná pojednání na předložené otázky.

Vykonat zkoušku z druhé skupiny byl povinen uchazeč o získání určitého úřadu. Úspěšný absolvent byl zapsán do seznamu pro přidělování úřadů a mohl na takovýto úřad čekat i po několik let. Vyskytovala se však výjimka, a to v případě složení zkoušky s názvem Velká kompozice nebo tzv. „zkouška vynikajících schopností“, na základě jejichž úspěšného absolvování mohl úřad získat bezprostředně.

Část výše uvedené, druhé skupiny zkoušek, tvořilo zkoumání osobního spisu uchazeče, resp. hodnocení v tomto spise obsažených. Další částí těchto zkoušek tvořily rozhovory s uchazečem a hodnocení úrovně ústního a písemného vyjadřování, vystupování a schopnosti uchazeče odpovědět na správní a politické otázky. Aby se mohli uchazeči těchto zkoušek zúčastnit, museli splňovat několik podmínek, a to mít úspěšně složeny doktorské zkoušky, být v blízkém příbuzenství s císařem, být synem mandarína<sup>11</sup>, absolvovat jednu ze dvou kolejí určených pro děti vysoce postavených rodin, mít nějaký čestný titul a úspěšně plnit nižší funkce s jejich několikaletým dobrým hodnocením.

Třetí typ zkoušky, tedy malá zkouška pro výběr úředníků, byla určena pro uchazeče o získání funkce nižšího úředníka. Obsahem bylo posouzení účastnickovy vyjadřovací schopnosti a pohotovosti, s jakou odpovídal na nejrůznější otázky.

Poslední, čtvrtý typ zkoušky byl v podstatě průběžně prováděnou kontrolou každého úředníka, který měl určitou odpovědnost. Dokumentace o tomto úředníkovi se následně centrálně zpracovávala a stávala se podkladem pro případný kariérový postup.

Jak poznamenává Cipro (2002), za dynastie Tchang (Tang) dosáhlo staré čínské školství svého vrcholného rozvoje a sídelní město mělo šest univerzit se specializovanými fakultami, do nichž byli přijímáni jen nejschopnější žáci, kteří prošli hustým a širokým sítím zkoušek

<sup>11</sup> Dle Kamenarovic'e (2001) se používá slovo „mandarín“ k vyjádření čínského *kuan*, termínu, který v moderní čínštině znamená „úředník“. V klasické čínštině označení *kuan* představovalo osobu, která měla určitou důstojnost, ale nikoliv nutně nějakou funkci. Vyskytovali se mandaríni bez úřadů i mandarínské tituly, které nezaručovaly právo na zastávání nějaké funkce. Tento termín je portugalský a pochází ze sanskrtského slova s významem „radit“.

od vesnických škol přes řadu mezistupňů. Toto vzdělávání zajišťovaly univerzity a vysoké školy, na které byli vysíláni nejlepší absolventi středních škol.

Vznik univerzit v Číně a jejich další činnost se nemohly obejít bez předcházející i trvalé houževnaté práce čínských i zahraničních myslitelů a pedagogů. Část těchto vysokoškolských institucí v Číně tedy vznikla z iniciativy čínských pedagogů, další část pak v důsledku vzdělávací činnosti, kterou v Číně prováděli cizinci.

Příklad ryze čínské vysoké školy pochází z čínského přístavního města Tianjinu, ležícím jihovýchodně od Beijingu, kde takto vznikla vysoká škola ze školy střední, která rozvíjela svoji činnost od r. 1904. Dále to byla Amoy University Xiamen<sup>12</sup> a vysoké školy v Šanghaji - katolická univerzita Zhen-dan, 1903 a Fudan Univerzity, 1905, které vznikly z příspěvků čínských sponzorů.

Fairbank (1998) dále uvádí, že v roce 1923 založil Mao Zedong v provincii Hunan vysokou školu svépomocného vzdělávání na bázi tradiční formy soukromé akademie, určenou však pro moderní vzdělávání.

Další část vysokoškolských institucí v Číně vznikla ve 20. letech minulého stol. z původních misionářských škol (Fairbank (1998, 304). Byly to vysoké školy amerického typu. K nim například patřila Yenjing University (Jent'ingská) univerzita v Beijingu. V té době moderní vysoké školství, a to s důrazem na technické a ekonomické obory, se začalo rozvíjet v Šanghaji od r. 1879, vlivem americké episkopální misie, která zde založila první křesťanskou vysokou školu v Číně, St. Johns' College (Fairbank (1998, 302). Roku 1896, rovněž v tomto čínském městě, zřídila vláda tehdejšího císařství univerzitu Nan-jang, později přejmenovanou na Jiao-tung (dnes Shanghai Jiaotong Univerzity, pozn. autora), která zároveň připravovala studenty ke studiu na amerických univerzitách.

Z někdejší Císařské univerzity se transformovala do nové podoby také Peking University, která se od roku 1915 postavila do čela hnutí za novou kulturu. Její tehdejší rektor, známý čínský pedagogický reformátor Cai Yuanpei (viz příl. č. 3), měl velký zájem na zaměstnávání schopných

---

<sup>12</sup> Tato univerzita trvá do současnosti. Její nový název je Xiamen University a nachází se v provincii Fujian, pozn. autora.

mladých profesorů. Tato univerzita se pod jeho řízením stala institucí s vysokou studijní morálkou. V jejím profesorském sboru se také projevoval obdiv ke všemu americkému, který byl téměř na hranici nekritického propagování westernizace Číny. Jak uvádí Bakešová (2001), bylo tomu tak v případě profesora Hu Shi, podle kterého tradiční čínský konfucianismus se jevil jako naprosto nepoužitelný v moderním světě, ve kterém se vyskytovaly individualismus, věda a demokracie. Profesor Hu Shi měl zásluhu o přijetí některých západních filosofů, např. Johna Deweye, který zůstal v Číně po 2 roky, procestoval 11 provincií a uskutečnil v Šanghaji, Beijingu, Nan-jingu aj. okolo 100 přednášek, které se vztahovaly na mnoho kulturních obsahů. Hovořil o tom, čemu se mají Číňané učit od západních zemí (srv. Bakešová, 2001, Jin Depu, 1992).

Další z pozvaných filozofů, Bertrand Russel, přijel do Číny v říjnu 1921. uskutečnil řadu filozofických přednášek v Beijingu, Jiang-su, aj. Na těchto přednáškách se ukazovalo, že západní proudy myšlení v té době přitahovaly velký zájem čínských intelektuálů. Russel byl velmi nadšený čínskou filozofií, jejím vysokým stupněm tolerance a pacifismu, zejména taoismem (Bakešová, 2001).

Fairbank (1998,303) dále uvádí poněkud překvapivou informaci, že pro výuku některých moderních předmětů začalo již tehdy být nutné používat dovezené anglicky psané učebnice. Lze to vysvětlit tak, že moderní technické termíny v čínštině do té doby doposud nebyly vytvořeny. Také část výuky i závěrečné zkoušky na některých čínských vysokých školách údajně probíhaly v angličtině.

Již v prvních letech 20. století byly také zpřístupněny čínským vysokoškolským studentům vzdělávací možnosti v USA. Poté, co začal být americkou stranou realizován Státní program výchovy čínských studentů v USA a Kongres na tyto účely vyčlenil 12 mil. dolarů, mohlo v průběhu asi 20 let vycestovat ke studiu do USA přes 1200 čínských studentů (Fairbank, 1998,303),

## 1. 6. Učitelské vzdělávání

Ve sféře učitelského vzdělávání si povšimneme vzdělávání učitelů pro preprimární, primární a terciární školství v Číně, na podkladě informací vypovídajících o sledovaném období, které uvádí zejména Spodek, 1987.

Prvopočátky vzdělávání **učitelů preprimárního vzdělávání** se datují rokem 1903, kdy přijela do Číny skupina 20 učitelů mateřských škol z Japonska. Tito učitelé nejen že zakládali školy pro děti do 6 let, ale připravovali také čínské učitele mateřských škol. Příjezd další skupiny japonských učitelů těchto zařízení se datuje rokem 1920. V témže období čínský učitel Wu Zu-zhe odejel studovat problematiku preprimárního školství do Japonska. Po svém návratu otevřel kurzy psychologie dětí a předškolní pedagogiky.

Až teprve v roce 1935 vydalo Ministerstvo školství *Standard pro vzdělávání učitelů mateřských škol*.

**Vzdělávání pro učitele primárních škol** probíhalo na počátku minulého století v jednoletých učitelských ústavech. Někteří z absolventů čínských učitelských ústavů odjížděli zakládat školy do Tibetu nebo do Mongolska. Podle tehdejších zvyklostí také nejlepší absolventi z primárních škol byli posíláni do vyšších škol ve městech a po vystudování se vraceli zpět, na vesnice, jako učitelé.

Číňané rádi přijímali do svých škol evropské učitele a čínská vláda o to dokonce v té době žádala evropské úřady (srv. Sellner, 1910, 9).

Když se ke konci císařství začal vyskytovat citelný nedostatek učitelů, čínská vláda, za účelem zvýšení možnosti získat nové, vystudované učitele, vyslala do USA přes 1000 studentů (srv. Sellner, 1910, Fairbank, 1998).

**Učitelé terciárního vzdělávání** se většinou vzdělávali na zahraničních univerzitách – v USA, ve Francii, v Německu, v Japonsku a později i v někdejší Sovětském svazu v těch oborech, v nichž následně na čínské vysoké škole působili.



Zhodnotíme-li období od konce císařství do vzniku ČLR, musíme konstatovat, že na počátku tohoto období vzdělání bylo poskytováno jen relativně malému počtu dětí a získávalo jej také nevelké množství dospělých vzhledem k celkovému počtu obyvatel Číny. Vzdělání bylo téměř výhradně určeno pro budoucí úředníky, přičemž uchazeči o úřednické místo se ke znalostem, potřebným ke složení zkoušek, dopracovávali samostudiem. Teprve až ke konci císařského období se sporadicky začaly vyskytovat odborné školy sekundární úrovně i školy primární, jejichž počet ovšem nepokrýval příslušné populační ročníky, a tak se vyskytovalo velké procento negramotnosti.

Zásadní obrat nastal po roce 1914, jako výsledek Hnutí 4. května, kdy tehdejší mladá čínská generace, kam patřili také pedagogové, odmítla konfucianismus a feudální společnost a vytvořila předpoklady pro vstup západních myšlenkových proudů do Číny.

Ve 20. létech minulého století bylo čínské školství silně ovlivňováno americkou pedagogikou a v Číně se rovněž v té době začalo experimentovat s alternativními školami.

Slibný vývoj ve školství však byl neblaze poznamenán válečnými událostmi, které zmítaly Čínou od počátku roku 1931 až do vzniku ČLR v roce 1949.

## **2. Období od vzniku ČLR do Kulturní revoluce**

Začátek tohoto období je možno datovat 1. říjnem 1949, který se stal dnem vyhlášení ČLR.

Před rokem 1949 se čínské školství vyvíjelo podle amerického vzoru. Po roce 1949 bylo od tohoto vzoru upuštěno a čínský školský systém přijal vzor sovětský. Byly zřizovány nové školy, zahajovaly se vzdělávací kampaně, stabilizovalo se financování vyššího školství (Becker, 2002).

V rámci hledání možností lepšího rozvoje školství a dostupnějšího vzdělávání se nedlouho po vzniku ČLR rozhořela diskuse o případném nahrazení čínských znaků latinkou nebo azbukou. Tato diskuse vyvrcholila však pouze zjednodušením znaků v rámci Čínské lidové republiky a v zájmu usnadnění jejich výuky. Za gramotného mohl být považován člověk, který zvládl 1000 až 1500 znaků z celkového počtu okolo 50 000 znaků. Člověk vzdělaný měl ovládat na 5 000 znaků. Absolvent vysoké školy měl ovládat až 25 000 znaků. Ve stejné době začal být zaváděn přepis znaků, či spíše uvádění jejich fonetické podoby pomocí tzv. pchin-jinu, což je abeceda využívající latinky (srov. Švarný, 1967, s. 28-30). Tím však sice byla do čínštiny integrována latinka, kterou se od té doby začali žáci čínských škol rovněž učit, avšak neplnila pro ně tutéž funkci, jako například pro žáky evropských škol. Stala se z ní především pomůcka k vysvětlování výslovnosti čínských znaků.

V roce 1951 byl vydán *Výnos státní administrativní rady* o reformě systému lidového vzdělávání, který pojednával o školské soustavě, zahrnující předškolní výchovu, základní vzdělání, středoškolské vzdělání, vysokoškolské vzdělání, politické školy různých stupňů a kursy politického školení. (Školství, výchova..., 1958, s. 29-36). Rok na to vzniklo Ministerstvo pro vyšší vzdělání (dle sovětského vzoru). Následně bylo v Číně vydáno značné množství překladů specializovaných sovětských učebnic, které tvořily asi jednu třetinu publikovaných knih. Také známkování a zkoušky vycházely ze sovětské praxe (srv. Fairbank, 1998, 393, 405).

V roce 1950 bylo v podstatě také zahájeno čínské distanční vzdělávání, a to formou korespondenční výuky. Následoval rozvoj rozhlasových a televizních univerzit a fakult. O deset let později byly



postupně založeny rozhlasové a televizní univerzity v čínských městech Beijing, Shanghai a Shenyang.

Rozvoj edukačních technologií, jako nejdůležitější úkol v modernizaci čínské edukace, probíhá v Číně na pokyn Ministerstva školství. Zavádění edukačních technologií nebylo v tomto období v Číně novinkou, ale mělo již svoji, nikoliv krátkou, tradici. Bylo zahájeno vysokoškolskými audiovizuální programy v roce 1920 na Fakultě zemědělství Ji-lingské univerzity. V té době se užívalo diapozitivů a filmů s ústním vysvětlováním, které bylo zaznamenáno na fonografu, a to k publikování informací o vědeckých metodách pěstování bavlny. Po roce 1949 bylo vzdělávání pomocí audiovizuálních prostředků rozvíjeno v různých školách všech stupňů.

V roce 1954 byla vytvořena nová ústava, vycházející především ze sovětské ústavy z roku 1936. To výrazně poznamenalo další vývoj čínského školství. Čína až do 50. let minulého století kladla důraz na vzdělávání v humanitních oborech. To bylo pozůstatkem po křesťanských školách a národních akademiích. Tento trend byl však s nástupem určité „sovětizace“ čínského školství poněkud omezen a začala se spíše budovat polytechnická učiliště a technické instituty. Podle sovětského vzoru byly také sjednoceny učební plány a učebnice.

Léta 1958 až 1960 byla charakteristická prosazováním politiky Velkého skoku. Becker (2002, s.192), se v této souvislosti zřejmě poněkud nesprávně domnívá, že na většině čínského území to znamenalo dočasnou likvidaci vzdělávacích institucí. Jak však je možno doložit, taková celonárodní kampaň, jako bylo Hnutí za nápravu stylu práce, pronikala i do školství. Uvádí se příklad, kdy na jedné ze sekundárních škol 2. stupně takováto odezva hnutí ve školních podmínkách vyžadovala náležitou přípravu ještě před hlavními prázdninami. Hnutí v podmínkách této školy si pak kladlo za cíl odstranit ve školních podmínkách závažné nedostatky, jako byly byrokratismus, subjektivismus a sektářství. Dále se navíc vyžadovala oprava nesprávných názorů, zmenšení počtu pracovníků školy, kritizovaly se nedostatky ve vedení školy prostřednictvím vyvěšování

plakátů v areálu školy, realizovala se kritika a sebekritika učitelů i žáků aj. (Školství, výchova..., 1958, s.113 – 114).

V dokumentech Výzkumného ústavu pedagogického Praha se uvádí, že v Číně před rokem 1949 neumělo na 90 procent lidí číst a psát a v některých regionech, např. v Tibetu, dokonce ani neexistovaly školy. Tyto dokumenty dále uvádějí statistické údaje, podle kterých došlo do roku 1958 ke značnému zvýšení škol (viz tab. 8). V základních, středních a na vysokých školách studovalo celkem na 70 miliónů žáků a studentů a z toho základní školu navštěvovalo 63 miliónů dětí. Nutno ovšem poznamenat, že i přes zdánlivě velký počet to v tehdejších podmínkách čínské poválečné obnovy znamenalo jen 62 procent z celkového počtu dětí do 15 let (srv. Školství, výchova..., 1958, Bakešová, 1999, s.247).

V roce 1960 bylo přijímání na vysoké školy omezeno z důvodu vysokých nákladů a z obavy z nadměrného počtu absolventů (Fairbank, 1998, 418).

## 2.1. Preprimární vzdělávání

Institucemi k realizaci preprimárního vzdělávání byly mateřské školy, přijímající děti ve věku od 3 do 7 let (Školství, výchova..., 1958). Dostupné statistiky se poněkud rozcházejí v počtech mateřských škol a dětí. Proto se přidržíme současné oficiální čínské statistiky, podle které v roce 1957 byl celkový počet mateřských škol v Číně 16 420. V těchto školách bylo zapsáno 1 088 000 dětí.<sup>13</sup> Jestliže porovnáme tento stav s rokem 2000, 175 836 mateřských škol, v nichž bylo zapsáno 22 442 000 dětí a porovnáme-li tato čísla alespoň s počty primárních škol v uvedených obdobích, tedy 547 306 primárních škol v roce 1957 a 553 622 primárních škol v roce 2000<sup>14</sup>, zjišťujeme, že oproti současnému období, kdy na každou mateřskou školu připadají asi 3 školy primární, připadalo v roce 1957 asi tři desítky škol primárních na jednu mateřskou školu. Mateřských škol byl tedy stále malý počet. Některé mateřské školy se již v té době pyšnily svojí, byť

<sup>13</sup> Tyto údaje jsou vztaženy k roku 1957 a byly publikovány ve statistikách CERNETu, Number of School by Level and Type (2001) a Number of Graduates by level and Type of School (2001). Naproti tomu statistika z publikace Školství, výchova..., 1958, s.37 uvádí počty 18 997 mateřských škol a 1 084 883 dětí.

<sup>14</sup> Number of Schools by Level and Type 1978 – 2002, (2005)

krátkou, tradicí. Uvádí se např. rok vzniku jedné z mateřských škol 1945, spolu některými změnami jejího umístění, které byly nutné díky válečným operacím v období před vznikem ČLR (Školství, výchova..., 1958).

Typická mateřská škola se vyznačovala poměrně dobrou vybaveností, která podporovala výchovný proces dětí předškolního věku. Mateřské školy zároveň mohly využívat možností internátního pobytu dětí. Přitom rodičovské návštěvy byly kdykoliv možné a dokonce byly vyžadovány nejméně jedenkrát za 14 dnů. Přes neděli děti mohly být brány domů. Mateřské školy byly řízeny školským odborem dle příslušnosti k určité oblasti. Vedení školy bylo svěřeno ředitelce a její zástupkyni pro administrativní a hospodářské záležitosti. Jednotlivé třídy, které čítaly přes 20 dětí, měly svůj personál, tvořený 2 učitelkami a 2 pěstunkami (chůvami), které měly zároveň funkce uklízeček a nočních dozorů. Typická mateřská škola pak měla svého stálého lékaře, pečovatelku a 5 výpomocných pracovníků. V mateřských školách se platilo školné, které činilo 27 jüanů měsíčně<sup>15</sup>, z toho bylo určeno 13 jüanů na stravování a zbytek na režijní výdaje. Zaměstnání dětí vycházelo z osnov, schválených Ministerstvem školství. Obsahovalo hlavně tělesnou výchovu, hudební výchovu, kreslení, rozvíjení mateřského jazyka, počty, seznamování s okolím a přírodou. Školní kabinety obsahovaly některé pomůcky získané jako dary z tehdejších socialistických zemí. Učebny byly mj. vybaveny obrazy státníka (Školství, výchova..., 1958).

Učitelky mateřských škol měly většinou vystudovanu pedagogickou školu nebo mohly toto pracovní místo získat na základě předcházejících dobrých výsledků ve funkcích pěstunek. Vzdělávání učitelek mateřských škol probíhalo dle sovětských vzorů. Učitelky měly k dispozici překlady sovětských metodických publikací.

Kurikulum typické mateřské školy v 50. letech ukazuje tabulka č.5.

## 2.2. Primární vzdělávání

Jak uvádí publikace, v rámci primárního vzdělávání byla Výnosem státní administrativní rady z 10. srpna 1951 ustanovena 5 letá školní

<sup>15</sup> Dnes by tato částka odpovídala asi 63 Kč v přepočtu na českou měnu.

**Tabulka č. 5: Režim dne typické mateřské školy z 50. let**

Činnost	Věk	Čas
Budíček		7.30
Snídaně		8.30 – 9.00
Zaměstnání a hry		9.20 – 12.00
Oběd		12.00 – 12.30
Odpolední spánek	Starší děti	12.40 – 14.30
Odpolední spánek	Mladší děti	12.40 – 15.00
Svačina a hry		do 18.30
Večeře		18.30
Koupání		19.30
Spánek		od 20.00

Zpracováno dle zdroje: Školství, výchova..., 1958.

docházka, která začala po dovršení 7 roku dítěte. Tím se ustanovila jednotná docházka do základní školy, kterou se odstraňoval systém dvou různých stupňů primární školy, základního a vyššího (Školství, výchova..., 1958, s. 29-30). Stejný zdroj však také podává příklady o 6 leté školní docházce z konce 50. let. Vysvětlení je možno najít v tom, že v letech 1958/59 začalo období různých experimentů ve školství – docházelo např. ke zkracování délky vyučování v primárních i v sekundárních školách, ke změnám obsahu výuky různých předmětů, zavedení systému, v němž polovina času byla věnována práci a polovina výuce apod. Také lidové komuny začaly organizovat v roce 1958 své systémy vzdělávání různých stupňů, počínaje školkami a konče středními školami (Pedagogičeskaja encyklopedija 2, 1965, s. 403 – 407). Nemůžeme tedy zdaleka hovořit o povinné školní docházce v pravém slova smyslu v tomto období.

Na úrovni primárního vzdělávání docházelo k určitému dualismu, neboť vedle škol pro děti od jejich 7. roku věku se vyskytovaly ještě další školy tohoto typu, umožňující dosažení základního vzdělání, které však byly určeny pro mládež a dospělé. K této vzdělávací sféře musíme ovšem přidat rovněž tzv. školy pro odstranění negramotnosti. Byly to v podstatě kroužky a kurzy fungujícími v zimním období, kde se vyučovalo čínským znakům.

Vysvětlení smyslu těchto „zimních“ škol je možno spatřovat ve značném procentu negramotnosti, které nová Čína převzala jako pozůstatek z období před rokem 1949. V učebním plánu typické čínské primární školy nacházíme mezi běžnými předměty rovněž tzv. týdenní shromáždění, které probíhalo jako společenská akce žáků konkrétní třídy v časovém limitu 45 minut. Obsah těchto akcí býval různý. Učitelé na takovýchto setkáních například předčítali žákům povídky s výchovným zaměřením a vyprávěli příběhy ze skutečného života. Žáci mohli i sami navrhnout obsah shromáždění, kterým například mohlo být řešení určitého kázeňského problému. Takovýchto shromáždění mohlo použít rovněž vedení školy k projednávání zpráv, které se týkaly celé školy a byly před tím vyhlášeny školním rozhlasem. Obsah těchto shromáždění se mohl řídit i podle věku žáků. Pro žáky nižších tříd shromáždění sloužilo ke kontrole plnění úkolů nebo k uspořádání výstavky dosažených výsledků. Žákům vyšších tříd primární školy bylo shromáždění učeno k provádění kritiky a sebekritiky (Školství, výchova,...1958).

V rozvíjející se nové Číně byly některé z primárních škol pojaty jako experimentální. Jak se uvádí v publikaci Školství, výchova...(1958), třídní učitelé vyučovali zpravidla čínskému jazyku a matematice. Zbývající učitelé, kteří učili ostatním předmětům, měli úvazek 20 hodin týdně. Na experimentálních školách činil úvazek třídních učitelů asi 15 hodin týdně (bez započítání třídních schůzek a školních shromáždění).

Počet žáků v čínské primární škole ve sledovaném období zaznamenal více než dvojnásobný nárůst. Oproti roku 1957, kdy statistika udává 64 283 000 žáků, to bylo 150 941 000 žáků v roce 1975<sup>16</sup>

Ukázku učebního plánu typické primární školy uvádí tabulka č. 6.

### 2.2.1 Školy pro mládež vyžadující zvláštní péče

K těmto školám patřily například školy pro hluchoněmé nebo školy pro převýchovu mládeže. V prvním z obou typů škol absolvovali žáci asi 10 letou docházku a za tuto dobu si měli v podstatě osvojit učivo základní školy. Od jejich 5. třídy převládala výuka ručním pracím a kreslení. Škola

<sup>16</sup> Number of Student Enrollment by level and Type School, 2001.

měla částečně internátní charakter. Absolventi se mohli například zaměřit na základní truhlářské práce ve výrobně stolů. Ve druhém typu školy se mohli vzdělávat žáci, u nichž se projevovaly velké nedostatky v chování (krádeže, tuláctví, chuligánství, fyzické násilí). Pobyt pro žáky v této škole byl limitován projevem zlepšení jejich chování, které by zaručovalo další příznivý vývoj. Učební plán takovéto školy obsahoval předměty typické pro primární školu a 1. stupeň sekundární školy vzhledem k tomu, že do školy docházeli žáci od 4. ročníku základní školy do 3. ročníku nižší sekundární školy. Dále také obsahoval práci v určitém oboru s možností dosáhnout určité kvalifikovanosti (Školství, výchova..., 1958).

Dle statistiky navštěvovalo v roce 1957 tyto školy v Číně 8 000 žáků, zatímco v roce 1975 to bylo 27 000 žáků.<sup>17</sup>

### 2.3. Sekundární vzdělávání

Rovněž v sekundárním vzdělávání je možno, z dnešního pohledu, pozorovat určitou vícekolejnost. Vedle názvu střední školy nacházíme z této doby i další názvy, pokrývající další druhy středních škol, a to tzv. dělnicko-rolnické krátkodobé školy, tzv. střední školy pro výuku bez přerušení zaměstnání a střední odborné školy. Z toho pouze poslední typ škol poskytoval odborné vzdělání. Předcházející typy středních škol měly být zdrojem všestranného všeobecného vzdělání a znalostí obecně kulturních (Školství, výchova..., 1958, 31).

Sekundární školy měly dva tříleté stupně, a to střední školu 1. stupně (nižší střední školu) a střední školu 2. stupně (vyšší střední školu). Střední škola 1. stupně přijímala ke studiu uchazeče, kteří ukončili základní školu nebo alespoň získali vzdělání na takové úrovni. Minimální věk pro přijetí do nižší střední školy však byl 12 roků.

Střední školy druhého stupně přijímaly uchazeče na základě zkoušek. Nejnižší věk pro přijetí byl zpravidla 15 let. Absolventi jak nižší tak vyšší střední školy, pokud nepokračovali v dalším studiu, dostali umístěnku na některé pracoviště, kam museli nastoupit.

školy, v délce trvání 3-4 roky. Byly určeny pracujícím, kteří prošli

---

<sup>17</sup> Number of Student Enrollment by Level and Type of School, 2001.

**Tabulka č. 6: Ukázka učebního plánu základní školy z r. 1957-58**

Třída Předměty	1.	2.	3	4	5	6	Celkem ve škol. roce
	hodin týdně						
Jazyk, literatura	12	12	12	12	10	10	2312
Aritmetika	6	6	6	6	6	6	1224
Přírodověda					2	2	136
Zeměpis					2	2	136
Dějepis					2	2	136
Zemědělství					1	1	68
Ruční práce	1	1	1	1			204
Tělesná výchova	2	2	2	2	2	2	408
Zpěv	1	1	1	1	1	1	204
Kreslení	1	1	1	1	1	1	204
Týdenní shromáždění	1	1	1	1	1	1	204
Celkem	24	24	24	24	28	28	

Zdroj: Školství, výchova..., 1958, s.101

Dalšími typy středních škol byly tzv. dělnicko-rolnické krátkodobé střední revolučními boji nebo již po nějakou dobu pracují, ale dosáhli pouze základního vzdělání.

Zvláštností mezi čínskými středními školami analyzovaného období byly tzv. střední školy pro výuku bez přerušení zaměstnání. Tyto školy byly určeny absolventům základních škol pro výuku bez přerušení zaměstnání nebo nižších středních škol pro výuku bez přerušení zaměstnání. Jejich cílem bylo nabídnout středoškolské vzdělání 1. nebo 2. stupně. Při přijímání na tyto školy nebyl věk uchazečů stanoven.

Jako další typ středních škol se vyskytovaly střední odborné školy, mezi něž se řadilo několik variant souhrnně označovaných jako technické školy - školy průmyslové, zemědělské, spojů, dopravní i jiné podobné.

Docházka v těchto školách dosahovala dvou až čtyř let. Přijímali se absolventi střední školy 1. stupně nebo uchazeči, kteří měli vzdělání odpovídající 1. stupni sekundární školy. Věk ke vstupu nebyl stanoven.

Další zvláštností čínských středních škol tohoto období byla tzv. pedagogická učiliště 2. stupně. Do takovýchto učilišť mohli být přijati uchazeči po absolvování 1. stupně sekundární školy, nebo uchazeči se vzděláním, které 1. stupni sekundární školy odpovídalo. Kromě toho byla zákonem umožněna rovněž tzv. pedagogická učiliště 1. stupně, která byla určena dokonce pro absolventy primární školy nebo se vzděláním primární školy odpovídajícím. Při obou typech pedagogických učilišť mohly být zřizovány jednoleté kurzy pro vzdělávání učitelů. Kromě toho existovala pedagogická učiliště pro přípravu učitelů středních škol.

Posledním typem sekundárních škol byly lékařské, obchodní, bankovní, družstevní, umělecké apod. školy. Podmínky pro uchazeče, jakož i délka studia, odpovídaly technickým středním školám.

Po architektonické stránce byla nižší střední škola zpravidla spojena s vyšší střední školou. Střední školy, které patřily v daném období v Číně k nejlépe vybaveným, bývaly umístěny v pavilónech, které obsahovaly objekty s učebnami, odbornými posluchárnami, laboratořemi, internáty, hudební síní, kreslírnu, knihovnou o desítkách tisíc svazků knih,<sup>18</sup> dále dílnami pro dřevozpracování a kovo­zpracování, jídelnami, kuchyní, místnostmi pro gymnastiku žáků, krytou a otevřenou tělocvičnou s přístřeškem, ošetřovnou, ubytovny pro učitele, kulturním domem apod., sportovními hřišti. Školní komplex také obsahoval pokusné pole, pozemek pro zeměpisný kroužek s pomůckami pro meteorologická pozorování.

Personální zabezpečení takovéto školy bylo tvořeno ředitelem, který měl pedagogického zástupce a zástupce pro politickou výchovu učitelů a ostatních pracovníků, dále vedoucím oddělení pro vyučování s jeho třemi zástupci.<sup>19</sup> Dále k personálu patřil vedoucí oddělení pro administrativu se dvěma zástupci, učitelským sborem, dvěma lékaři a dvěma zdravotními sestrami a zhruba třemi desítkami administrativních zaměstnanců a přibližně

<sup>18</sup> Mezi těmito knihami se nacházely i překlady české literatury faktu, či zábavné literatury,

<sup>19</sup> Tito zástupci byli určeni pro řízení práce třídních učitelů nižší střední školy, pro řízení práce třídních učitelů vyšší střední školy a pro dohled na tělesnou výchovu a hygienu.



Tabulka č. 7: Kurikulum typické nižší a vyšší střední školy

	Učební předměty		Nižší střední škola			Vyšší střední škola		
			1.tř.	2. tř.	3. tř.	1. tř.	2.tř.	3. tř.
			hodin týdně					
1.	Jaz	Čínský jazyk	2	2	2			
	vk	Literatura	5	5	5	5	5	5
2.	Matematika	Aritmetika	6 (5)					
		Algebra		4	2	4/3	2	2
		Geometrie		2	3	2/3	2	2
		Trigonometrie					2	2
3.	Historie	Historie Číny	3(2)	3			3	3
		Obecná historie			3			
		Nová a nejnovější historie				3		
4.		Politická vých.	2	1	1	2	2	2
5.	Zeměpis	Fyzický zeměpis	3(2)					
		Zeměpis dílů světa		2/3				
		Zeměpis Číny			3/2			
		Ekonom. Zeměpis Číny					2	
6.	Biologie	Botanika	3	2				
		Zoologie		2/4	2			
		Anatomie a fyziologie člověka				2		
7.	Fyzika			3/2	2	3	3	4
8.	Chemie				2/3	2	2	3
9.	Cizí jazyk		3			4	4	4
10.	Tělesná výchova		2	2	2	2	2	2
11.	Hudba							
12.	Kreslení		1	1	1			
13.	Základy zemědělství		1	1	1			
14.	C e l k e m				2			
			28-29	30	31	29	29	29

Zpracováno dle zdroje: Školství, výchova..., 1958

stejným počtem zřízenců, pomocných sil a kuchyňského personálu. Celková délka docházky do středních škol 1. a 2. stupně byla 6 let (Školství, výchova..., 1958).

. Kurikulum typické nižší a vyšší střední školy ukazuje tabulka č.7.

## 2.4. Postsekundární vzdělávání

Při technických školách různých typů mohly být zřizovány krátkodobé technické a rekvalifikační kurzy. Při pedagogických učilištích 1. a 2. stupně se vyskytovaly jednoleté kurzy pro zvyšování kvalifikace učitelů středních škol. Zvláštností také bylo to, že při různých vysokých školách se mohly zřizovat fakulty pro jedno až dvouleté studium, a to pro absolventy učilišť nebo středních škol obdobné úrovně, bez bližšího určení věku těchto uchazečů.

Dále se vyskytovaly kurzy přípravné, kurzy pro zvyšování kvalifikace vedoucích pracovníků v zemědělství a průmyslu, kurzy pro studenty národnostních menšin a kurzy pro děti osob, které žily v zahraničí.

Absolventi získávali zaměstnání na základě umístěnek.

## 2.5. Terciární vzdělávání

Ke vzdělávacím zařízením v terciární sféře patřily v analyzovaném období v Číně univerzity, akademie a instituty.

Univerzity a akademie se vyznačovaly zpravidla tříletým až pětiletým vzděláváním. Studium na institutech trvalo od 2 do 3 let. Na univerzity a instituty mohli být přijati absolventi střední školy druhého stupně nebo se vzděláním tomuto stupni odpovídajícím. Zajímavé je, že věk k přijetí na vysokou školu se nestanovil.

V Číně v té době existovala rovněž možnost studia 2. stupně terciární úrovně. Říkalo se jí aspirantura a spadala do kompetencí oddělení při univerzitách a akademiích. Studovali zde absolventi univerzit a akademií, kteří před tím dosáhli magisterského titulu.

Publikace Školství, výchova....,(1958) analyzuje několik typických čínských univerzit. Těchto analýz můžeme využít při seznamování se s obsahem studia a s problematikou vysokoškolského vzdělávání v Číně 50. let. Typickou vysokoškolskou institucí ve zkoumaném období byla Pekingská univerzita (Peking University), která sice byla založena již roku 1898<sup>20</sup>, ale v roce 1952 byla reorganizována, přičemž se do ní začlenily

---

<sup>20</sup> Peking University je první národní univerzitou v historii nové Číny. V současné době dosáhla 31 fakult a 14 kateder. Má 100 pregraduálních programů, 221 magisterských

ústavy z oboru přírodních věd a věd humanitních z původní Pekingské univerzity, univerzity Čching-chua a univerzity Jen-Čing. Peking University měla po své reorganizaci celkem 14 fakult, a to: matematiky a dynamiky, fyziky, chemie, biologie, geologie a zeměpisu, historie, čínského jazyka a literatury, ruského jazyka a literatury, orientálních jazyků, západoevropských jazyků a literatury, filozofickou, ekonomickou, právníckou, knihovnictví. Tato univerzita také pořádala zvláštní kurzy čínštiny pro zahraniční studenty.

Jako další typickou vysokoškolskou instituci z té doby je možno uvést pedagogickou univerzitu, Beijing Normal University, (Pekingská pedagogická univerzita).<sup>21</sup> Tato instituce vznikla původně v roce 1902. Na konci 50. let minulého století byla reorganizována, poté, co k ní bylo přidáno několik fakult z jiných vysokých škol. Tato univerzita tím dosáhla počtu 10 fakult s celkově 50 katedrami. Byly to fakulty:

- pedagogická (s oddělením předškolní a školní pedagogiky),
- čínského jazyka,
- dějin,
- ruského jazyka,
- politické výchovy,
- matematiky,
- fyziky,
- zeměpisu,
- biologie,
- chemie.

Na fakultě pedagogické, která měla celkem 6 kateder (pedagogiky, dějin pedagogiky, psychologie, předškolní výchovy, hygieny a katedru metodiky předmětů základní školy) bylo možno studovat předškolní pedagogiku a pedagogiku školního věku. Absolventi se stávali učiteli pedagogiky a psychologie na pedagogických školách pro vzdělávání učitelek mateřských škol a pro vzdělávání učitelů základních škol.

---

programů, 199 doktorských programů a 35 post – doktorských programů (Study in China, 2005, s.18).

<sup>21</sup> Tyto univerzity však existovaly na konci 50. let minulého století v Číně pouze tři. Kromě toho se však v čínských provinciích vyskytovaly vysoké školy pedagogické.

Univerzita byla řízena rektorem se dvěma prorektory. Rektorát měl oddělení studijní, administrativní, oddělení pro výzkum a oddělení kádrové. K dispozici byla pedagogická rada, které předsedal rektor. Členy této rady byli prorektoři, děkani fakult, zástupci mládežnické organizace působící při univerzitě a dále také zástupce stranické a odborové organizace. Každá fakulta měla svého děkana a několik proděkanů, rovněž tak vědecké rady řízené děkanem a svým složením v podstatě „kopírujícím“ rektorát univerzity.

Univerzita měla dále oddělení pomůcek, které se zabývalo vývojem a výrobou pomůcek a mělo 10 zaměstnanců. Měla také k dispozici knihovnu s 1 miliónem svazků knih. Při této univerzitě působilo po jedné mateřské, jedné základní a jedné střední škole. První ze zmiňovaných škol byla dislokována v rámci kampusu, další dvě mimo něj.

Na pedagogické univerzitě studovali budoucí učitelé vyšších a nižších středních škol a dále učitelé politické výchovy.

Kurikulum takovéto typické pedagogické univerzity obsahovalo ze 30 procent hodin všeobecné předměty – pedagogiku, psychologii, ruštinu, tělesnou výchovu, politickou výchovu a metodiky příslušných předmětů. Studenti se společenskovědním zaměřením studovali týdně 20 až 25 hodin, studenti se zaměřením přírodovědným okolo 25 až 30 hodin týdně.

Učitelé fakult této univerzity samozřejmě také pracovali vědecky. Tak například, vědecká práce členů pedagogické fakulty byla zaměřena na výzkum:

- zlepšování pedagogické činnosti,
- věkových zvláštností dětí,
- výchovných problémů na středních školách,
- pramenů čínské pedagogiky,
- pedagogických názorů starověkých čínských filozofů,
- činnosti třídních učitelů (Školství, výchova..., 1958).

Vysoké školy pedagogické připravovaly své absolventy k učitelství na vyšších středních školách. (K přípravě pro práci na sekundárních školách 1. stupně byly určeny dvouleté vyšší pedagogické školy).

Tato etapa vývoje čínského školství znamenala především velký nárůst škol a žáků. Byla rovněž význačná tím, že se v ní začala formovat

výraznější podoba čínského školského systému, v němž na sebe školy navazovaly. Nicméně stále ještě probíhala likvidace negramotnosti. Vzdělávání bylo i z tohoto důvodu již zpřístupněno všem věkovým kategoriím.

Na závěr tedy můžeme k této kapitole shrnout, že v průběhu období od založení ČLR do Kulturní revoluce došlo k velkému nárůstu počtu škol i počtu žáků a studentů. Probíhající experimenty ve školství napomáhaly ke hledání optimálních obrysů školského systému, ve kterém se však stále ještě projevovala potřeba intenzívně řešit problém negramotnosti, který ČLR převzala jako dědictví z válečného období, které předcházelo jejímu vzniku. Vzdělávání díky tomu probíhalo prakticky ve všech věkových kategoriích. Toto období ve vývoji čínského školského systému se také vyznačovalo rozsáhlou aplikací zkušeností ze školství tehdejšího Sovětského svazu.



### 3. Období Kulturní revoluce

Roky 1966 - 1976 se vyznačovaly průběhem Velké proletářské kulturní revoluce (dále jen Kulturní revoluce). Je třeba poznamenat, že údaje o délce trvání tohoto období se poněkud liší. Uvádí se také, že jde o časové rozmezí datující se počátkem roku 1966 a koncem dubna 1969, nicméně, se připouští, že vliv kulturní revoluce byl patrný až do roku 1976 (Fairbank, 1998,425). Podle Beckera (2002, s. 20, s.192) se v Číně často mluví o tomto období jako o „desetiletí chaosu“ a v tomto období se zapojily do „provádění revoluce“ také čínské školy, přičemž mnoho učitelů těchto škol se stalo obětmi perzekucí a došlo dokonce k pětiletému uzavření všech univerzit, které po svém znovuotevření přijímaly ke studiu pouze dělníky, vojáky a rolníky.

Z dnešního pohledu je poněkud zarážející, že hlavními nositeli snah o radikální změny v několikaletém počátečním období kulturní revoluce byly vlastně děti, počínaje 9. rokem věku a dále to byli studenti středních a vysokých škol. To znamená, že v podstatě při dvoustupňovém řízení všichni tito nositelé revoluce podléhali přímo nejvyššímu vedení země. Tento jev je v moderních dějinách evropských zemí či USA nemyslitelný. Asi po třech letech svého průběhu se kulturní revoluce stala prakticky neřiditelnou a některé skupiny mladých lidí začaly dokonce útočit proti sobě, takže nakonec musela být k nastolení pořádku povolána armáda. Následně byla řada mladých lidí odeslána na venkov, kde měla nejen šířit revoluční myšlenky, ale rovněž se poučit o praktickém životě. Je rovněž důležité poznamenat, že okrajové, zvláště západní oblasti Číny, v nichž žije již tradičně čínské menšinové obyvatelstvo, se snažily být proti vlivům kulturní revoluce imunní a jejich úsilí přerůstalo někdy až v konflikty národnostních menšin s národností majoritní.

Přes chaotický a tragický ráz tohoto období můžeme pozorovat i některé výraznější výsledky Číny, které nepochybně ovlivnily, i když třeba jen zprostředkovaně, čínské školství, například možností vysílat do zahraničí více studentů, nebo se odklonit od jednostranného sovětského vlivu na čínské školství, popřípadě se ještě více oprostit od mnohasetletých tradic vzdělávání v Číně a více se v edukaci orientovat na potřeby

aktuálního období. Jako několik nejvýraznějších argumentů pro tato tvrzení může posloužit, že v dubnu 1970 Čína dosáhla, nepochybně také jako výsledek práce svých kvalitně vzdělaných odborníků, vypuštění první družice a rok 1971 byl pro Čínu velmi významný jejím obnovením postavení a veškerých práv v OSN<sup>22</sup>. V několika nejbližších letech poté se uskutečnila normalizace diplomatických styků s Japonskem a USA. Jako zajímavost je možno také uvést skutečnost, že v letech nejvýraznějšího průběhu Kulturní revoluce začal v dalších jazykových mutacích, mimo jiné i v české řeči, vysílat Čínský rozhlas pro zahraničí a toto vysílání, které na svém počátku přinášelo různé autentické záběry z probíhající Kulturní revoluce, nepřetržitě pokračovalo i v dalších letech.<sup>23</sup>

V roce 1976 zemřeli dva nejvyšší čínští představitelé, a to Zhou Enlai a Mao Zedong, kteří stáli po celou dobu v čele kulturní revoluce. Ke konci Kulturní revoluce proběhla kritika tzv. „gangu čtyř“<sup>24</sup>.

Vývoj čínského školství byl vážně poznamenán výše uvedenou Kulturní revolucí, která je v současné Číně vnímána především jako období chaosu. V posledním roce Kulturní revoluce, jak ukazuje tabulka č. 9, došlo sice k asi dvojnásobnému nárůstu procentového podílu všech žáků a studentů oproti roku 1960, avšak bylo to na úkor značného vzestupu žáků primární školy, při poklesu počtu vysokoškolských studentů o polovinu, oproti roku 1960. Tuto okolnost je možné vysvětlit zvýšením populace v období Kulturní revoluce a dále rovněž problémy, spojenými s obnovováním výuky na vysokých školách.

---

<sup>22</sup> V říjnu 1971 Valné shromáždění OSN na svém 26. zasedání přijalo rezoluci č. 275, kterým z OSN vyloučilo zástupce taiwanských orgánů a zároveň obnovilo postavení a veškerá práva ČLR (Správní rozdělení Číny, 2002).

<sup>23</sup> V současné době probíhá jako vysílání České sekce Čínského rozhlasu pro zahraničí. Ke konci 90 let minulého století začalo, mimo jiné, ve zvýšené míře přinášet i řadu, jinak obtížně dostupných, informací z čínského školství.

<sup>24</sup> „Gangem čtyř“ se nazývala ultralevicová skupina politických představitelů, která byla obviněna z odpovědnosti za zločiny spáchané v průběhu Kulturní revoluce a nakonec došlo k jejímu uvěznění.



### 3.1. Preprimární vzdělávání

Mateřské školy zůstávaly během Kulturní revoluce otevřené, avšak v tomto období bylo zcela pozastaveno vzdělávání učitelů pro tyto školy (Spodek, 1987).

Všem školám, tedy i mateřským, se doporučovalo zaměřit se na ideově politickou výchovu (studium prací Mao Zedonga) a na tělesnou výchovu (Klečánková, 1987).

### 3.2. Primární vzdělávání

Dobové čínské dokumenty zveřejněné v anglickém překladu v Seyboltově knize *Revolutionary education* na počátku 70.- let minulého stol. ukazují, že primární školství podléhalo, zvláště ve venkovských

**Tabulka č. 8: Počty žáků a studentů v 50. létech**

Rok	1952	1957
<b>Na školách:</b>		
<b>základních</b>	43 000 000	84 200 000
<b>středních</b>	3 830 000	6 690 000
<b>vysokých</b>	190 000	434 000
<b>Celkem:</b>	47 020 000	91 324 000
<b>Počet obyv.</b>	574 820 000	646 530 000
<b>% žáků a studentů :</b>	8,2	14,1

Zpracováno s využitím zdroje: Klečánková, R. (1987, s. 77, s.80)

regionech, boji mezi některými tehdejšími třídami čínské společnosti, a že zároveň tak byl stimulován vznik, v jistém smyslu, alternativních škol, které byly daleko více akceptovány ve venkovských regionech, nežli státní primární školy. Seybolt (1973,s.191-199) uvádí ve své knize dokumentů ze školství z období Kulturní revoluce příklad takové alternativní školy, která

byla zřízena z iniciativy rolnických obyvatel výrobní brigády<sup>25</sup>, Sung-shu v komuně Chien-yi, přičemž se ukázalo, že státní primární škola byla kontrolovaná buržoasií (tedy skupinou obyvatel, které byla negativně vnímána rolníky), a že zřízení národní školy, kterou založili chudí a nižší střední rolníci jedné z výrobních brigád na základě instrukcí tehdejšího nejvyššího čínského představitele, předsedy Mao Zedonga, byla veřejností vřele přivítána.

K zajímavým informacím o této škole patří například sdělení, že tato škola zanechala všech zbytečných předpisů. Žáci, jejichž rodiny měly příliš mnoho práce, mohli přivést své sourozence do školy. Žáci mohli přijít do školy pozdě a odjet brzy, mohli se zapsat ve kterémkoliv ročním období a nevyskytovala se žádná věková hranice pro jejich nástup do této školy. Výraznou zvláštností v této a obdobných školách byl požadavek účasti žáků na výrobní práci. Jednalo se například o sbírání léčivých bylin, sbírání palivového dříví a různé jiné pracovní projekty v souladu se *zásadou poloviny práce a poloviny studia ve škole*. O tomto příkladu školy se dále uvádí, že během čtyř let její žáci nasbírali mnoho palivového dříví, které nejen vyřešilo problém poskytování tepla ve škole, ale také pro výrobní brigádu, zbytek byl prodán a peníze byly věnovány pro školu na rozpočtové výdaje a další základní životní potřeby. Během této doby proto zmiňovaná škola nepřijala ani školné od žáků ani finanční podporu od státu, což bylo v ostrém kontrastu k zabezpečení státních primárních škol.

Statistické údaje, které by charakterizovaly postavení těchto škol v jejich celkovém počtu v průběhu sledovaného období, bohužel nejsou v čínských pramenech k dispozici. Proto se můžeme v tomto období opírat pouze o typické příklady primárních škol citovaných v pramenech, které uvádějí údaje o čínských školách z dobových čínských periodika, např. výše zmiňovaný Seybolt (1973).

---

<sup>25</sup> Dle Fairbanka (1998) byly brigády jednou z administrativních jednotek a součástí celkově šestistupňového administrativního systému: nejvyšší byla provincie, pak okres, újezd, komuna, brigáda a výrobní družstvo. Brigády se rovnaly přibližně velikosti vesnice a obsahovaly okolo 220 domácností, tj. celkově asi 1000 osob. Za kulturní revoluce bylo v Číně na 750 tis. brigád.

### 3.3. Sekundární vzdělávání

Jak dokladuje Fairbank (1998, s.417), jako odpověď na potřeby ekonomického růstu vznikly v padesátých letech minulého století v Číně tisíce specializovaných středních škol a škol pracovních dovedností, rozvíjely se zemědělské střední školy a jiné odborné střední školy. V oblasti sekundárního vzdělávání se nové snahy zaměřily na vytváření škol, v nichž se kombinovala fyzická práce se studiem. Tyto instituce, kterého bychom z dnešního pohledu obdobně, jako v tehdejší čínském školství primárním, mohli charakterizovat nejlépe jako alternativní školy, byly označeny jako lidové školy (min-pan). Bylo otevřeno tisíce těchto středních škol. Z důvodu nedostatku učitelů se vyskytovala snaha v podobě prohlášení zemědělců za „vědecké pracovníky“ a jejich dosazování na učitelská místa. Tato snaha se však ukazovala jako neefektivní. Ve státním školství, které vedle této alternativy stále existovalo, ale bylo zjednodušeno, aby mohlo přijímat i relativně nevzdělané dělnickorolnické studenty, se ve snaze po udržení úrovně vzdělání začaly vyskytovat inovace ve smyslu tzv. klíčových škol, kam bylo možno soustředit nejlepší studenty, učitele a vybavení.

Naproti tomu do alternativních, tedy pracovně - studijních škol, chodilo největší procento dětí z dělnických a rolnických rodin (Fairbank, 1998, s. 217). Tyto alternativní školy vznikly, jak je patrné z vývoje v Číně v období Kulturní revoluce, v důsledku vyhrocujícího se boje mezi společenskými třídami, či spíše třídou rolníků (pro své děti začali rolníci vytvářet alternativní školy) a pozůstatky buržoazní třídy spolu s vrstvou funkcionářů (jejichž děti docházely do státních škol – výše uvedených „klíčových škol“, které měly vyšší úroveň díky kvalifikovanému personálu). Avšak rolníci odmítali posílat do státních škol své děti a zakládali, alternativní školy, do nichž ze svých řad (z nedostatku kvalifikovaných osob) dočasně delegovali vybrané rolníky jako učitele (srv. Seybolt, 1973).

Nedlouho po ukončení Kulturní revoluce, zhruba po dvouletém období konsolidace politických, ekonomických a společenských poměrů, nastoupilo období reforem, které mělo příznivý dopad na změny v čínském školství.

### 3.4. Postsekundární vzdělávání

O tomto typu vzdělání nejsou z daného období dostupné spolehlivé informace. Problém spočívá hlavně ve skutečnosti, že nelze doložit, zda do

**Tabulka č. 9: Počty žáků a studentů v letech předcházejících**

<b>Kulturní revoluci a v jejím posledním roce</b>			
<b>Rok</b>	<b>1960</b>	<b>1964</b>	<b>1976</b>
<b>Na školách:</b>			
<b>základních</b>	<b>87 500 000</b>	<b>77 600 000</b>	<b>150 055 000</b>
<b>středních</b>	<b>11 640 000</b>	<b>8 940 000</b>	<b>59 055 000</b>
<b>vysokých</b>	<b>1 100 000</b>	<b>370 000</b>	<b>565 000</b>
<b>Celkem:</b>	<b>1 00 224 000</b>	<b>86 910 000</b>	<b>209 675 000</b>
<b>Obyvatel</b>	<b>646 530 000</b>	<b>725 380 000</b>	<b>958 090 000</b>
	(r. 1957)	(r. 1965)	(r. 1978)
<b>% žáků a studentů :</b>	<b>15,5</b>	<b>12</b>	<b>22</b>

Zpracováno s využitím zdroje: Klečánková, R.(1987, s. 77,s.80)

různých kurzů pro dospělé mohli být přijímáni absolventi s maturitou či nikoli.

### 3.5. Terciární vzdělávání

V rámci tzv. období „Padesáti dní“, od června do srpna 1966, byli mobilizováni radikální studenti k útoku na univerzitní představitele prostřednictvím ručně psaných plakátů (Fairbank,1998,418).

Po uplynutí kulturní revoluce, v roce 1977, se oficiálně uvádělo, že vědeckotechnický rozvoj v Číně má oproti světu zhruba 20 let zpoždění (Klečánková, 1987). Jak uvádí Becker (2002, 192), v tomto roce se také konaly první přijímací zkoušky od revoluce a vyskytovala se celá jedna generace Číňanů, kteří před tím nezískali žádné vzdělání ani odborné zaškolení. Tento autor však uvádí rozporuplné údaje, neboť dokladuje, že již v roce 1975 vyzněl pozitivně pro čínské vysoké školy a univerzity srovnávací průzkum s americkými univerzitami, který prováděl jistý

J.K. Galbraith. Becker ještě navíc argumentuje tím, že rovněž Tony Benn, tehdejší ministr britské vlády, tvrdil, že Velká Británie se může od čínského školství<sup>26</sup> mnohému naučit. Becker však také cituje jednoho z tehdejších čínských vysokých představitelů, Fang Iho, který uvedl, že během uplynulých třinácti let nebyl v Číně udělen jediný akademický titul.

Na závěr tohoto období tedy můžeme shrnout, že v průběhu Kulturní revoluce velmi utrpělo zejména vysoké školství. Mnoho učitelů bylo perzekvováno. V tomto období se však objevily v čínském školství některé prvky, například tzv. „klíčové školy“, jež se v dalších obdobích značně rozvinuly.

---

<sup>26</sup> Jednalo se o období ke konci Kulturní revoluce.



#### 4. Období od počátku reformy a otevírání se světu do přelomu století

Na počátku tohoto období, které je možno ohraničit přibližně roky 1976 a 2000, byl rozšířen negativní vztah ke vzdělání, učitelé se vzpomínali z bezohledné perzekuce a značného poklesu společenské prestiže jejich povolání, byla opět vysoká negramotnost (Klečková, 1987). Celé období pak zaznamenalo vzdávání řady významných dokumentů a právních opatření, která měla zřejmě napomoci vytvořit legislativní rámec a oporu pro potřebné reformování čínského školství. K těmto dokumentům, u nichž se dále podrobněji zastavíme v charakteristice období od počátku reformy a otevírání se světu až k přelomu století i při objasňování jednotlivých částí školského systému v tomto období, budou patřit především:

- *6. pětiletý plán (1981 – 1985),*
- *Zpráva o strukturální reformě středního školství,*
- *Rozhodnutí o reformě výchovně vzdělávacího systému v Číně,*
- *7. pětiletý plán (1986 – 1990),*
- *Ústava ČLR,*
- *Zákon o všeobecné devítileté školní docházce,*
- *Projekt naděje,*
- *Projekt jarní poupata,*
- *O energicky se rozvíjejícím středním a odborném vzdělávání,*
- *Nárys reformy a vývoje vzdělávání v Číně,*
- *Zákon o odborném vzdělání v Číně,*
- *Rozhodnutí o prohlubující se reformě vzdělání a podpoře kvalitního vzdělání,*
- *Program pro čínskou edukační reformu a rozvoj,*
- *Devátý pětiletý plán národního audiovizuálního vzdělávání,*
- *Akční plán posílení vzdělání pro 21. století,*

Naplnění těchto dokumentů v současném období probíhá, proto si v dalším výkladu povšimneme spíše jejich obsahu. Všechna tato ustanovení, pravidla a směrnice nejen vytvářejí sociální zázemí pro vývoj odborného vzdělání, ale také ukazují směr pro reformy a rozvoj čínského

odborného vzdělávání ve 21. století. Čínští odborníci se přitom rovněž orientovali na získávání nejnovějších západních zkušeností a jejich vhodnou aplikaci v čínském prostředí. Studium podstaty moderního zahraničního odborného vzdělání, myšlení a struktury školství mělo v té době a má dodnes důležitý význam zejména pro reformu čínského odborného vzdělání. Čínské odborníky proto zajímá například odborné vzdělávání v podmínkách dvojkolejného systému v Německu, vzdělávání v Austrálii a v Kanadě a v podstatě se nebrání podnětům z celého světa.

Řada zemí poskytla modely pro reformu čínského odborného vzdělání. Dostalo se tak pomoci stovkám odborných škol v různých městech Číny. Mohly tak být schváleny pilotní reformy základů odborného vzdělání přejaté od zahraničních edukačních struktur pro zlepšení úrovně odborného vzdělání v Číně. Tak například Tibet Poverty Alleviation Fund, který má sídlo v USA, se zaměřuje na podporu vzdělávání v oblasti rostlinné výroby a chovu zvířat a v návaznosti na to napomáhá k hledání zaměstnání. Jednotlivé kurzy, pořádané touto organizací, které pomáhají nabývat základních znalostí ve veterinární medicíně, krejčovství, vaření a řízení nákladních automobilů, jsou připravovány na základě modelu možnosti získávání zaměstnání.<sup>27</sup>

V těchto souvislostech lze mít za to, že ani studium českého školského systému, který se vyznačuje bohatou edukační tradicí, by nebylo pro čínské odborníky nezajímavé.

V roce 1982 se ukázalo, že několik stovek miliónů lidí je negramotných nebo pologramotných (dle Beckera, 2002 šlo o 519 miliónů lidí, Silná – Škvařil, 1988, udávají 237,72 mil. lidí v souvislosti se 3. sčítáním lidu) a čínský školský systém se tímto problémem nemohl vypořádat. Vysvětlení by bylo možno vidět v tom, že Čína v té době vydávala na školství poměrně malý podíl z HDP (2,5 procenta) a navíc přibývali žáci z řad těch, kteří se vraceli ze svého pobytu na venkově, který podstoupili v důsledku Kulturní revoluce. Proto **6. pětiletý plán (1981 – 1985)** stanovil jako cíl dosáhnout povinného základního vzdělání ve většině

---

<sup>27</sup> Odborné vzdělávání v Tibetu. Zpravodaj. Odborné vzdělávání v zahraničí. Praha: NÚOV, 2/2008, s 8.



oblastí Číny a neúplného středního vzdělání v průmyslových městech, ale i to byl, jak uvádí Klečková (1987), nereálný úkol. Proto také nakonec v roce 1993 byla zahájena edukační kampaň, která si kladla za cíl snížit do roku 2000 negramotnost obyvatelstva, narozeného po roce 1949, na 5 procent.

Již od roku 1978 Čína zvýšenou měrou využívala mezinárodní komunikaci a spolupráci ve vzdělávání ke zdokonalování svého školského systému. Po tomto roce došlo k odklonu od přednostního vysílání čínských studentů do někdejšího Sovětského svazu a tehdejších socialistických zemí. Čína začala rozsáhle podporovat možnosti studia čínských studentů v různých zemích světa a současně se zvýšil počet cizinců, kteří mohli přijet studovat na čínské školy. V průběhu 80. a 90. let 20. století tak Čína vyslala zhruba 320 tisíc studentů do více než 100 zemí a 340 tisíc studentů z více než 160 zemí přijala ke studiu na svém území.

Vzhledem k radikálnímu nárůstu počtu obyvatel v Číně v období bezprostředně po Kulturní revoluci, jak to také dokladuje tabulka č. 9, byla přijata politika rodin s jedním dítětem. Tento krok byl sice ve světě kritizován jako nehumánní, avšak postupně se ukazuje, že to bylo rozhodnutí moudré, protože zabránilo přelidnění a nárůstu problémů s ním spojených, které by se nepochybně projeví rovněž ve školství. Na druhé straně se ve školství začíná zcela logicky vyskytovat problém „jedináčků“, respektive nežádoucích vlastností dětí, které nemají sourozence a jsou v rodinách vychovávány s nadměrnou péčí.

Zejména čínské odborné vzdělávání bylo od roku 1978 inspirováno novými myšlenkami pro svůj další vývoj. Významnou měrou k tomu přispěla *Zpráva o strukturální reformě středního školství*, která byla formulována Ministerstvem školství spolu se Státním úřadem práce a ratifikovaná Státní radou (vládou) v roce 1980. Byl zde rovněž stanoven úkol, aby struktura sekundárního vzdělání byla reformována a rozvinuto odborné vzdělání.

Lze tvrdit, že v souvislosti se zaváděním reformy a otevírání se světu došlo v Číně k rozsáhlému rozvoji edukačních technologií. Doklady k tomu můžeme spatřovat například v postupu Státní rady (vlády), která schválila

vytvoření Ústřední rozhlasové a televizní univerzity (CRTVU) a Ústředního Audiovizuálního centra v Číně již v roce 1978. Poté byly obnoveny nebo ustanoveny rozhlasové a televizní univerzity a audiovizuální centra v provinciích, autonomních oblastech a samosprávných městech řízených Ústřední vládou a odděleně plánujících městech (vyjma Tibetu).

Vzdělávací technologie ve školních prostorách byly intenzívně rozvíjeny rovněž od roku 1978. Na všeobecně vzdělávacích středních školách i na většině ostatních typech středních škol byla k tomu zřízena zvláštní centra, katedry a kanceláře. To vedlo ke značnému rozšíření vzdělávacích technologií. Avšak jen několik málo nižších středních a základních škol získalo vybavení zvláštními kanceláři i personálem. Počet lidí, zapojený na tomto poli, přesáhl 200 000.

Většina univerzit, fakult a středních škol ve městech instalovala systém uzavřeného okruhu. Počítač byl postupně používán ve škole jako doplňkové vyučovací vybavení. V dalších letech byly multimediální počítače a oblastní síť pro školy nepřetržitě instalovány a široce používány v některých školách rozvinutých měst. Výukové diapozitivy, filmové projektory, záznamníky a videa pro všechny disciplíny, se vyskytují na středních i na základních školách. Doplňkové učebnice k televizní výuce a multimediální software, vydávané společně středoškolskými vzdělávacími zařízeními, jsou v těchto školách ve vyučování široce užívané.

Hlavní částí moderních výukových prostředků jsou nepochybně rovněž v Číně elektronické učební pomůcky, které jsou zároveň také klíčem ve vztahu ke vzdělávacím technologiím. Jsou stále důležitějšími při užívání špičkové techniky na poli edukace. V současné době pokrývají základní vzdělání, středoškolské vzdělání, odborné vzdělání a rozhlasové a televizní vzdělání. Média zahrnují filmy, promítací fólie, slidy, magnetofony, video a laserové disky, doplňkový vyučovací software a psané učebnice pro tyto prostředky. Specifický požadavek byl stanoven na *Třetím národním setkání ke vzdělání*, kde bylo podniknuto opatření k vývoji vhodného vyučovacího software (Ouroda, 2002).

Od konce 80. let minulého století bylo v Číně zahájeno zřizování soukromých placených internátních škol. V průběhu prvního desetiletí se jejich počet značně zvýšil. Dále se po několika desetiletích znovu objevily

školy nabízející alternativně celou svoji výuku v angličtině. Anglický jazyk byl také zaveden na soukromých mateřských školách.

V roce 1982 byla přijata nová *Ústava ČLR*, podle níž byla stanovena také povinnost státu podporovat vzdělání na všech stupních škol i v zařízeních při závodech, družstvech apod., postupně zavádět povinnou školní docházku, likvidovat negramotnost (Klečánková, 1987).

V roce 1985, přijetím *Rozhodnutí o reformě výchovně vzdělávacího systému v Číně*, byla nastartována nová reforma čínského vzdělávacího systému, jejímž cílem bylo sjednotit potřeby rozvoje hospodářství s rozvojem školství, která slibovala každoročně připravit významně vyšší počet absolventů školského systému ve srovnání s předcházejícím obdobím. Bylo stanoveno postupné zakládání odborně vzdělávacího systému s rozumnou strukturou, který by postupoval diferencovaně od nižšího k vyššímu stupni. Od takovéto struktury se zároveň požadovalo, aby odpovídala průmyslovým sektorům a aby došlo k jejímu propojení se středoškolským vzděláním. K důležitým úkolům dále patřilo snížit negramotnost, zvýšit počet kvalifikovaných sil, rovnoměrněji zajistit uplatnění absolventů vysokých škol (srv. Klečánková, 1987).

V roce 1985 také bylo zrušeno Ministerstvo školství a při Státní radě (vládě), jako jeho náhrada, vznikla Státní komise pro školství, která odpovídala za formulování hlavních zásad pro oblast školství, za koordinaci vzdělávacích činností a za jednotnou linii provádění reformy výchovně vzdělávacího systému v Číně (Silná- Škvařil, 1988, 387).

V období realizace *7. pětiletého plánu (1986 – 1990)* se výdaje na školství zvýšily o 70 procent a dvojnásobně se zvýšil počet vysokých škol.

V roce 1986 byla otevřena Čínská edukační televizní stanice a provinční vzdělávací televizní stanice byly zřízeny v Liao-ningu, Ji-linu, Shanghaji, Jiang-su, Fu-jianu, Jiangxi, Ningxia, Xinjiangu a v dalších provinciích, městech a autonomních oblastech. Vysílání svých programů zahájil Satelitní edukační kanál č 1.

Rok 1987 byl svědkem založení Čínské edukační televize (CETV). Druhý a třetí kanál, kterým byla uložena odpovědnost za přenášení vzdělávacích programů, následovaly v letech 1988 a 1994. Jejich kurikulum

zahrnovalo řádné vzdělání rozhlasovou a televizní univerzitou, postgraduální vzdělávání, výcvik a další vzdělávání pro učitele a ředitele, středoškolské specializace a odborné vzdělávání, výcvikové kurzy praktických dovedností, kurzy pro rolníky. Kanál č. 1 vysílá edukační zprávy a komplexní vzdělávací programy. Kanál č. 2 se soustřeďuje na kurzy CRTVU. Programy kanálu č. 3, které jsou určeny hlavně k pokrytí devítiletého povinného vzdělání, byly společně spuštěny Ministerstvem školství a vládou provincie Shandong. Pekingský vzdělávací kanál (kanál 35), jehož program pokrývá celé území, byl založený při CETV v říjnu 1996. V rámci Čínského edukačního systému bylo zřízeno do roku 1997 přes 940 televizních stanic, přijímacích a retranslačních stanic, 10 000 satelitních stanic a 66 000 video stanic. Tři kanály CETV vysílají 47 hodin denně a pokrývají 80 procent krajů a měst. Družicová spojovací technologie má své nepopiratelné výhody. Její užití přináší nové možnosti pro vzdělávání.<sup>28</sup> Čína se snaží přetvořit vzdělávací satelitní síť na digitální, interaktivní a mikrovlnný systém s rozšiřováním informačních technologií. Zpětnovazební systém začne být používán po naplnění síťových zdrojů. Interaktivní vyučování a transformovaná edukační družicová síť budou hrát důležitou roli ve státním distančním vzdělávání (Ouroda, 2002).

Počítačové multimediální technologie a sítě začaly být používány v distančním vzdělávání s rozšířením informačních technologií v 90. letech a splývají se satelitním vzděláváním, což vede k mnohem rychlejšímu rozvoji distančního vzdělávání.

Rozhlasové a televizní univerzity jsou v Číně prvními univerzitami distančního vzdělávání používajícími elektronické komunikační technologie. Jejich hlavním úkolem se stala nabídka dílčích programů a pomocných programů pro:

- odborné a technické vzdělávání,
- ve výcviku služeb,
- v odborném vzdělávání
- v celoživotním vzdělávání.

<sup>28</sup> Rozšiřuje vyučovací škálu a obsah rozhlasových a televizních univerzit, zlepšuje možnosti vzdělávání učitelů primárních a sekundárních, urychluje vzdělávací reformu i ekonomický a vzdělávací rozvoj odlehlých regionů.

Do všeobecného plánu na státních rozhlasových a televizních univerzitách je zahrnuto rovněž terciární vzdělávání učitelství a managementu. Postupně bylo zřízeno 468 specializací včetně literatury, ekonomie, politiky, právní vědy, přírodních věd, strojírenství, medicíny, zemědělství, umění, tělovýchovy a vzdělávání učitelů.

Rozhlasový a televizní vzdělávací systém se ve sledovaném období skládal z CRTVU, dále ze 44 provinčních rozhlasových a televizních univerzit, 831 rozhlasových a televizních univerzit na úrovni autonomních oblastí a 1699 na okresních úrovních, které byly formovány v průběhu 20 letého úsilí. Podle statistiky z roku 1997, celkový počet absolventů tříleté rozhlasové a televizní fakulty dosáhl 2 313 800 a celkový zápis přesáhl 700 000. Celkový počet absolventů odborných středních škol přesáhl 1 000 000 a celkový počet zapsaných byl přes 400 000. Celkový počet všech typů netitulovaných absolventů dosáhl přes 30 milionů. Výcvik praktických dovedností byl nabídnut milionům rolníků. Ke konci námi sledovaného období CRTVU organizovala vzdělávací programy od netitulovaného k titulovanému studiu a některé experimentální programy středního odborného vzdělání a přístupu studentů na pokusném základě.

Rok 1986 přinesl ***Zákon o všeobecné devítileté školní docházce***. Jak uvádí Krčilová (1987), v důsledku tohoto zákona a dalších významných dokumentů mezi základní principy vzdělávání v té době patřilo:

- právo na vzdělání bez rozdílu pohlaví, národní a rasové příslušnosti,
- povinná devítiletá školní docházka pro děti od 6 let věku (výjimečně od 7 let věku),
- povinné vyučování bezplatné,
- odpovědnost rodičů či pěstounů za školní docházku dětí
- organizacím a jednotlivcům bylo přísně zakázáno zaměstnávat děti školního věku do ukončení povinné školní docházky,
- vyloučení tělesných trestů aj.

V souvislosti s uzákoněním povinné devítileté školní docházky došlo k ustanovení této školní docházky jako bezplatné. (srv. Silná – Škvařil, 1988, Krčilová, 1987, s.13-14). Podle Beckera (2002, s.194), proto místní

orgány musely realizovat financování 88 procent výdajů na školství. Stejný autor připomíná, že byl vytvořen systém tzv. „klíčových škol“<sup>29</sup>, který se skládal ze 7000 základních, 5200 středních škol a 96 univerzit.

Na pomoc řešení problémů ve školství dále vznikly zejména **Projekt naděje** a **Projekt jarní poupata**, které se orientovaly na děti v méně rozvinutých oblastech s cílem zajišťovat finanční prostředky, které by dopomohly žákům k možnosti dokončovat povinnou školní docházku, která byla narušována ať již chudobou či snahou rodičů ponechávat děti doma na práci v domácím hospodářství poté, co ukončily 6. třídu primární školy. Tento problém se týkal hlavně děvčat v odlehlých venkovských regionech. V rámci projektu *Jarní poupata* byl založen fond vytváření prostředků pro finanční podporu docházky do školy pro žákyně staršího školního věku, které byly svými rodiči vedeny k ukončení docházky v 6. třídě primární školy.

Dle Beckera (2002,s.201) se na konci 90. let minulého stol. čínská vláda začala zbývat myšlenkou vytvořit v Číně ekonomiku založenou na špičkových technologiích a začala proto provádět další transformaci školského systému, který se snažila přiblížit školskému systému americkému.

Ještě v roce 1989 stát studentům platil školné i ostatní poplatky a při promoci jim již nebyly udělovány umístěnky, které by omezovaly svobodnou volbu zaměstnání. V některých směrech se však tato situace o 10 let později změnila. Na studenty tak nepříjemně dolehla povinnost platit školné, které bylo na univerzitách v průměru 10 tis. jüanů ročně.

Jak uvádí Becker (2002,203), v Číně se v uvedeném období projevovaly nedostatečné investice do odborného školství. To bylo v protikladu k zájmům zahraničních investorů, a proto si většina z nich musela v Číně otevřít vlastní vzdělávací instituce, aby vyškolila odborníky pro všechny potřebné úrovně výroby. Mezi lety 1990 až 2000 se tak v Číně mělo nově vyskytovat okolo 7,5 miliónů absolventů odborných škol a

---

<sup>29</sup> „Klíčové školy“ mají za úkol soustředit účelně vybavení a prostředky v části školství k jejich co největšímu využití.

v dalším desetiletí, dle předpovědi, se tento počet má zvýšit až na 10 miliónů.

Jako mnohonárodnostní stát měla Čína ke konci sledovaného období 92 procent obyvatel většinové národnosti (Han) a 8 procent menšinových národností, z nichž k nejpočetnějším minoritám patřily: Zhuang, Manchu, Hui, Miao, Uygur, Yi, Tujia, Mongol, Tibetan (Surowski, 2000). I z těchto okolností musel čínský školský systém vycházet, což se projevovalo dalším rozvíjením školství pro národnostní menšiny<sup>30</sup>.

Roku 1991 bylo přijato rozhodnutí Státní rady pod názvem *O energicky se rozvíjícím středním a odborném vzdělávání*. V něm nacházíme, ve světle ekonomického a sociálního vývoje v devadesátých letech, úkoly a cíle pro další vývoj odborného vzdělání v Číně.

Dalším mezníkem ve vývoji čínského středního odborného vzdělávání se stal *Nárys reformy a vývoje vzdělávání v Číně*, vydaný Ústředním výborem a Státní radou v roce 1993. Tento dokument požadoval od vlád všech stupňů, aby přikládaly velkou důležitost odbornému vzdělání a energicky ho rozvíjely. Nárys směřoval k mobilizování iniciativ všech úřadů, podniků, institucí a všech složek společnosti k poskytování odborného vzdělání všech forem a všech stupňů.

V roce 1996 byl formálně vyhlášen a realizován první *Zákon o odborném vzdělání v Číně*. Poskytl legislativní ochranu pro vývoj zdokonalování odborného vzdělání.

V jednom z nejnovějších dokumentů - *Rozhodnutí o prohlubující se reformě vzdělání a podpoře kvalitního vzdělání*, vydaném Státní radou v roce 1999, se zdůrazňuje, že vzdělávací systém je přizpůsoben socialistické tržní ekonomice a vnitřním zákonitostem edukace s různými typy vzdělání.

Zpracováno s využitím zdrojů: Čína, 2000, Klečánková (1987), CERNET (11.3.2008)

Ministerstvo školství rozhodlo v roce 1997 zřídit 1000 *experimentálních škol* pro moderní vzdělávací technologie. Každá z nich dostala za úkol plně užívat moderní vzdělávací technologie, realizovat rozvoj a reformu základního vzdělání. Rovněž bylo posíleno všeobecné

---

<sup>30</sup> Viz odst. 4.6. Školství národnostních menšin.

vzdělání na středních a základních školách. To také ovlivnilo hledání zákonitostí efektivnějšího vyučování.

**Tabulka č. 10: Počty žáků na počátku reforem a otevírání se světu**

Rok	1978	1986
<b>Ve školách:</b>		
<b>základních</b>	<b>146 240 000</b>	<b>131 825 000</b>
<b>středních<sup>31</sup></b>	<b>N 49 952 000</b>	<b>41 166 000</b>
	<b>VV 15 531 000</b>	<b>7 734 000</b>
	<b>SO 7 734 000</b>	<b>1 757 000</b>
<b>vysokých</b>	<b>856 000</b>	<b>1 880 000</b>
<b>Počet obyv.</b>	<b>958 090 000</b>	<b>1 046 000 000</b>

Zpracováno dle zdroje: Klečánková, 1987.

Počínaje lednem 1998, celkem 433 středních a základních škol bylo v první fázi zapojeno do experimentální skupiny, s cílem, aby dosahovaly plodných výsledků v experimentální práci a výzkumu, ve získávání znalostí a v odborném výcviku.

Vzdělávací technologie je rozvinuta nejvíce v odborných školách a ve školách vzdělávajících dospělé. Použití vzdělávací technologie v odborných školách ve venkovských oblastech přispívá ke zlepšení stavu, který je způsobován nedostatkem učitelů a učebnic. Velké úspěchy byly učiněny prostřednictvím rozšíření praktických dovedností videem v mnohých oblastech, kde jsou v činnosti profesní školy. Technická a vědecká úroveň a úroveň gramotnosti rolníků se velmi zlepšují prostřednictvím studia výukových video programů.

Několik málo škol v oblastech, kde žijí národnostní menšiny, přijalo, jako doplňující metodu, promítání filmů, diapozitivů, záznamníky, videa a satelitní vyučovací programy, které zlepšily edukační prostředí a pomohly vyřešit problémy s výukou. Byly také rozšiřovány vzdělávací možnosti. Přes třicet středoškolských vzdělávacích institucí nabídlo speciální vzdělávací

<sup>31</sup> Poznámka: N ...nižší střední školy, VV...střední všeobecně vzdělávací  
+--+školy, SO ... střední odborné školy



technologie k propagaci rozvoje edukační technologie. Asi deset zařízení nabídlo magisterské programy a tři nabídly doktorské programy.

Různé úrovně výcviku personálu sestávají z bakalářských programů, magisterských a doktorských programů. Vytvořil se rovněž servisní potenciál pro upevňování účinnosti vzdělávací technologie.

Ministerstvem školství byl zorganizován ***Instruktažní výbor vyšších vzdělávacích zřízení pro edukační technologie***. Ten je odpovědný za instruktáže pro učitele edukačních technologií.

***Odbor pro audiovizuální vzdělávání*** na Ministerstvu školství realizuje dohled nad moderním státním distančním vzděláváním, školními edukačními technologiemi a vzdělávacími televizními stanicemi. To je koordinováno ***administrativou CRTVU, Ústředním audiovizuálním centrem a CETV***. Vzdělávací odbory různých ministerstev Státní rady jsou odpovědny za administrativu vzdělávacích technologií v jejich vlastním systému. Důležitými institucemi jsou ***Oddělení pro vzdělání v provinciích***, autonomních regionech a samosprávných městech pod Ústřední vládou.

***Program pro čínskou edukační reformu a rozvoj*** poukazuje na to, že pozitivní byla dána podpora rozhlasovému a televiznímu vzdělávání a školnímu audiovizuálnímu vzdělání. Moderní vyučovací opatření by měla být rozšířena. Stavba satelitní přijímací a vysílací sítě byla urychlena.

Ministerstvo školství realizovalo ***Devátý pětiletý plán národního audiovizuálního vzdělávání***, ve kterém jsou specifikované úkoly a cíle. Podle tohoto plánu, zpřístupňování a modernizování studia na rozhlasových a televizních univerzitách by mělo být urychleno. Měly by být podpořeny jak úroveň edukační technologie, tak také hodnoty vzdělávacích televizních programů. Měl by být vytvořen systém elektronických vyučovacích materiálů. Měl by být prohlouben výzkum vzdělávacích technologií.

V roce 1998 byl přijat Státní radou (vládou) ***Akční plán posílení vzdělání pro 21. století (Action scheme...1998)***, který za jeden z klíčových projektů označil moderní distanční vzdělávání. Moderní síť distančního vzdělávání má být vytvořena na bázi páteřních kurzů a na podkladě výzkumu problematiky čínského distančního vzdělávání. Síť s kompletními strukturami má být vytvořena do roku 2010. Tato síť by měla být rovněž

propojena se systémem celoživotního vzdělávání. Na základě edukačních věd, výzkumné sítě a využití státní telekomunikační sítě a kabelové televizní sítě, se vytvořila profesionální platforma, jejímiž hlavními úkoly jsou:

- rozvinutí celoživotního vzdělávání,
- poskytnutí učebních zdrojů pro školní vyučování a individuální studium,
- zlepšení vyučování v chudých regionech,
- umožnění přístupu k vyššímu vzdělávání pro více lidí,
- pěstování úrovně gramotnosti lidí.

Pokud jde o naplňování těchto cílů, nelze ještě činit závěry, protože z hlediska termínů není ještě plnění u konce. Například, zatím nelze zhodnotit naplnění dvou základních cílů, kterými jsou úplná devítiletá školní docházka a eliminace negramotnosti mezi mladými lidmi a lidmi středního věku do roku 2010 (Action scheme....1998, s.5).

Celkově měla Čína v roce 2002 na 15 790 000 učitelů (tedy asi 1.2 procenta obyvatel Číny), z nichž 12 390 000 pracovalo na plný úvazek.

Podle názorů některých odborníků z toto období (srov. Obuchová, 1999,247-248) systém čínského školství podporoval získávání vzdělání tradičním způsobem, tedy drilem, neustálým opakováním, napodobováním a přizpůsobováním, což bylo již kritizováno např. ve 20. létech minulého století významným čínským pedagogem, kterým byl Cai Yuanpei. Takovýto systém výuky, který je však uplatňován v celé Asii, se přesto ukazuje jako prospěšný, neboť jeho výstupem byli a jsou vzdělání, výkonní a disciplinovaní pracovníci. Lidé v nových ekonomických podmínkách však nemohou být úspěšní rovněž beze změny tradičního způsobu získávání vzdělání.

#### **4.1. Preprimární vzdělávání**

Mateřské školy byly zřizovány pro děti ve věku od 3 do 6 let, výjimečně i do 7 let. Docházka do nich nebyla povinná. Vyskytovalo se několik typů mateřských škol, a to denní, polodenní, týdenní i s nočním provozem. V mateřských školách se vyskytovaly tři typy tříd, kterými byly:

- třída pro začátečníky, navštěvovaná dětmi ve věku 3 - 4 let,
- třída pro středně pokročilé, do níž docházely děti ve věku 4 – 5 let,

- třída pro pokročilé, určená dětem ve věku 5 – 6 let , výjimečně také 7 let.

Kurikulum mateřských škol obsahovalo utváření zdravého duševního a tělesného vývoje dětí, pěstování jejich zdravých návyků a mravních vlastností, jako čestnosti, odvahy, smyslu pro spolupráci, přátelství, disciplinovanost, zdvořilost. U dětí měl být dále vzbuzován zájem o jazyk, počty, umění a hudbu. Pobyt v mateřských školách zahrnoval také výuku, která byly u začátečníků v rozsahu 6 hodin týdně po 15 minutách, pro středně pokročilé to bylo 12 hodin týdně po 25 minutách a pro pokročilé děti probíhala v rozsahu 14 hodin týdně po 35 minutách (Klečková, 1997, Silná – Škvařil, 1988).

Jak uvádějí Silná – Škvařil (1988). zakládání mateřských škol bylo pomalé, finanční zdroje nebyly dostačující, a to hlavně ve venkovských regionech. Většina pracovníků na tomto úseku neměla systematické odborné vzdělání. S dětmi předškolního věku se proto často jednalo jako s dětmi základní školy nebo dokonce jako s dospělými. Chyběla síť vzdělávacích zařízení pro vychovatele, neexistovalo pro ně odborné studium při zaměstnání. Po platové stránce byli vychovatelé nedoceněni, protože se jejich platy pohybovaly pod úrovní platů zemědělských nebo průmyslových dělníků

K novým úkolům mateřské školy, realizovaným v rámci *Sedmého pětiletého plánu pro národní hospodářství a sociální rozvoj na léta 1986 – 1990*, patřilo zajistit tělesný a duševní rozvoj dítěte, dbát o morální a estetickou stránku jejich rozvoje, být rovněž bází z níž by měla vycházet základní škola. Ve venkovském prostředí mohly být mateřské školy samostatné nebo mohly být zřizovány při základních školách. Proklamovalo se rovněž vytvoření sítě vzdělávacích zařízení pro vychovatele mateřských škol, a to při pedagogických fakultách. Dále bylo v plánu vytváření fakult předškolní výchovy v rámci univerzit a postupné vytváření odborného studia při zaměstnání. Předškolní vzdělávací zařízení mělo být financováno z rozpočtu okresu, nebo vesnice a formou zápisného ze strany rodičů, jakož i dobrovolných příspěvků od místních obyvatel.

Jak uvádí Spodek, (1987), ve většině čínských mateřských škol jsou seskupovány děti stejnorodě podle věku, takže je 20 až 25 dětí ve věku od 3 do 4 let v 1 třídě, 25 až 30 dětí ve věku od 4 do 5 let ve 2. třídě a 30 až 35

dětí pěti až šestiletých ve 3. třídě mateřské školy. Tentýž autor také uvádí, že městské mateřské školy bývají obsazeny dvěma učiteli a jedním pomocníkem. Učitelé pracují s dětmi pro jednu polovinu dne a tráví další polovinu dne přípravou k vyučování a tvořením výukových pomůcek. Tito učitelé střídavě jeden týden učí ráno, jeden týden odpoledne. Učitelský pomocník pracuje s dětmi přes den a nepotřebuje podobnou časovou přípravu. Ve venkovských mateřských školách, kde třídy mohou být menší, se může vyskytovat jen jeden učitel na třídu a bez pomocníka.

Podle statistiky<sup>32</sup> je v tomto období rovněž možno hovořit o velkém nárůstu počtu mateřských škol, kterých bylo v roce 1978 okolo 7 877 000, naproti tomu například již v roce 1997 činil tento počet 25 190 000, tedy došlo k více než trojnásobnému nárůstu těchto zařízení.

#### 4.2. Primární vzdělávání

Primárního vzdělávání se zúčastňovali žáci zpravidla 6 až 12 let, s možností vstupu do školy od 7 let. Toto vzdělávání mělo 6 tříd, ale přestože asi 95 procent dětí začalo tento stupeň školy navštěvovat, jen 65 procent jej dokončovalo (Silná – Škvařil, 1988, s. 388). Vysvětlení tohoto negativního jevu bylo možno spatřovat v několika příčinách. K těmto příčinám patřila skutečnost, že školy prostě chyběly v řadě míst. Další příčinou bylo ponechávání dětí doma pro práci v hospodářství. V neposlední řadě to také byla nepravidelná docházka některých dětí do školy i nedostatek učitelů v některých venkovských regionech.

Kurikulum primárních škol obsahovalo takové předměty, jako byla čínština, matematika, zeměpis, přírodopis, dějepis, tělesná výchovy, hudební výchova, výtvarná výchova, cizí jazyk (počínaje 4. nebo 5. třídou).

Výuka probíhala v týdenním rozsahu 24 až 27 vyučovacích hodin.

Žáci měli při škole také možnost zájmové činnosti, která nepřesahovala 6 hodin týdně.

Jak udávají Silná – Škvařil (1988, s. 389), primární vzdělávání nemělo patřičnou úroveň. Dle jejich kritického hodnocení, obsah vyučování byl zastaralý a po didaktické stránce neodpovídal tehdejším požadavkům.

---

<sup>32</sup> Number of Student Enrollment by Level and Type of School, 2001.

Žáci nezískávali návyky samostatného myšlení. Trval nedostatek kvalifikovaných učitelů, to znamená, že 45 procent učitelů na tomto stupni školství nesplňovalo kvalifikační požadavky. Počet škol a školských zařízení byl nedostatečný, včetně jejich vybavení. Nebyla zabezpečena odborná příprava učitelů a nebyly vytvořeny podmínky pro jejich vzdělávání a všestranný rozvoj.

*Sedmý pětiletý plán (1986 – 1990)* proto stanovil etapovité zavádění povinné devítileté školní docházky ve třech krocích:

1. Do roku 1990 – ve městech a ekonomicky silných oblastech
2. Do roku 1995 – v ekonomicky středně rozvinutých oblastech
3. Do roku 2000 – ve zbývajících, ekonomicky zaostalých oblastech.

(Klečánková, 1987, s.62).

#### **4.2.1 Školy pro mládež vyžadující zvláštní péči**

Tyto školy byly určeny pro žáky s vadami zraku, sluchu, řeči, s tělesným nebo mentálním handicapem. Toto vzdělávání se uskutečňovalo buď v samostatných školách nebo ve speciálních třídách při primární nebo sekundární škole. Délka výuky těchto žáků byla 5 až 6 let při základní škole a 3 roky při škole střední. Pro hluchoněmé děti platila výjimka, a to v podobě 8 leté docházky při základní škole. Kurikulum škol pro mládež vyžadující zvláštní péči obsahovalo čínštinu, matematiku, etiku, společenské a přírodní vědy. Dále to byly předměty tělesná a pracovní výchova (srv. Klečánková, 1987, s.36).

#### **4.3. Sekundární vzdělávání**

Struktura sekundárního vzdělávání ve sledovaném období vykazovala vícekolejnost. Jeden ze směrů zahrnoval všeobecné sekundární vzdělávání („general secondary education“), druhý směr pak vzdělávání dospělých a odborné sekundární vzdělávání („vocational and technical secondary education“). Oba tyto směry měly dva stupně, a to nižší sekundární školu a vyšší střední školu („junior secondary and senior secondary school“) (Pan-Bie-Xu, 2004, s.1).

Toto vzdělávání, kterého se mohli zúčastňovat žáci ve věku od 12 do 18 let. se dělilo na 2 části. Byl to nižší, 1. stupeň s povinnou školní

docházkou v délce tři let a vyšší, 2. stupeň, nepovinný, který byl naplňován školní docházkou v délce od 2 až po 4 roky.

Výuka na prvním stupni sekundární školy se všeobecným vzděláváním probíhala v časovém rozsahu 30 až 33 vyučovacích hodin týdně. Kurikulum tohoto typu školy obsahovalo obvykle čínštinu, matematiku, výběrový cizí jazyk (angličtina, ruština, němčina, francouzština), dále dějepis, zeměpis, biologii, fyziku, chemii, pracovní vyučování. Z výchovných předmětů to byly výchova politická, tělesná, hudební a výtvarná. Tato škola umožňovala rovněž zájmové vyučování v rozsahu asi 7 hodin týdně.

Výuka na druhém stupni sekundární školy se všeobecným vzděláváním probíhala v časovém rozsahu 29 až 30 vyučovacích hodin týdně. Kurikulum tohoto stupně střední školy obsahovalo zejména čínštinu, matematiku, cizí jazyk, fyziku, chemii, biologii, dějepis, zeměpis. Z výchovných předmětů to byla politická výchova a tělesná výchova. Také na tomto stupni školy byla umožňována zájmová činnost, která však zpravidla nepřesahovala 7 hodin týdně.

Pokud se týkalo středních odborných škol na 1. stupni sekundárního školství, byly poměrně málo rozšířeny. Naproti tomu střední odborné školy 2. stupně se vyskytovaly v několika typech, a to jako školy průmyslové, zemědělské, lesnické, zdravotnické, ekonomické, školy pro politiku a právo, tělovýchovné, umělecké a pedagogické. Docházka do středních odborných škol (2. stupně) trvala 2 až 4 roky. Vstupovat do nich mohli jak žáci, kteří ukončili 1. stupeň sekundární školy všeobecného zaměření, tak také absolventi 2. stupně sekundární školy všeobecného zaměření. Pro první typ absolventů byla určena školní docházka zpravidla v délce 3 až 4 roky, zatímco druhý typ absolventů studoval na této škole 2 až 3 roky.

Dalším typem středních škol byly školy technického výcviku, které sloužily přípravě učňovské mládeže pro potřeby průmyslu a zemědělství. Tyto školy pracovaly při zemědělských a průmyslových podnicích a jejich učňovský poměr byl určen absolventům 1. stupně všeobecných sekundárních škol.

V 80. létech minulého století byla oblast středních škol hodnocena jako nejslabší článek čínského školského systému. Vysvětlení můžeme

spatřovat v tom, že výchovně vzdělávací obsah a didaktika byly zastaralé, učební osnovy odborných předmětů zaostávaly za požadavky moderní vědy a techniky a navíc se vyskytoval nedostatek kvalifikovaných učitelů i nedostatek odborných škol. V učebních plánech středních škol chyběly takové předměty, jako například rodina a její plánování, politická ekonomie, právní výchova, ochrana životního prostředí, informatika a výpočetní technika. V neposlední řadě k této neradostné bilanci přistupovala rovněž skutečnost, že v čínské společnosti se vyskytoval přezíravý vztah k odbornému školství. Na tyto skutečnosti se snažil rovněž reagovat *Sedmý pětiletý plán (1986 – 1990)*, který předpokládal další upravování struktury středního školství (Klečánková, 1987).

V 80. letech minulého století působilo v ČLR na 5000 „klíčových středních škol“. Jak uvádí Surowski (2000), tyto klíčové školy se vyskytují i v dalších vrstvách čínského školského systému. Tento autor mimo jiné upozorňuje i na skutečnost, že na úrovni primárního a sekundárního vzdělávání hrají podobnou úlohu, jako americké „magnetové“ školy.<sup>33</sup> Existenci těchto, v podstatě, alternativních škol můžeme vysvětlit skutečností, že v Číně v té době nebyl dostatek prostředků k dosahování vysoké úrovně studia na všech středních školách, a proto materiální zdroje a nejvíce kvalifikovaní učitelé byli soustřeďováni do takovýchto škol za účelem dosahování lepších vzdělávacích výsledků.

Odborné vzdělání různých druhů v tomto období v Číně realizovaly nejen školní a pracovní úřady, ale také podniky, které poskytovaly odborný výcvik pro své zaměstnance. Například v roce 1997 působilo v Číně okolo 2 800 zaměstnaneckých výcvikových center, registrovaných při úřadech práce s kapacitou k provádění výcviku pro tři milióny osob ročně a dále to bylo dvacet tisíc zaměstnaneckých výcvikových center s kapacitou třicet miliónů osob ročně.

Od počátku 80. let došlo k významnému pokroku v odborném vzdělání ve venkovských oblastech Číny. Zvýšila se tak jeho kvantita a zlepšila kvalita. Venkovské odborné vzdělání většinou probíhá ve

---

<sup>33</sup> Magnetové školy charakterizuje Průcha (1996) jako školy, ve kterých se soustřeďují žáci určitého města nebo okresu na základě specializovaného kurikula. Jde zároveň u určitou dobu našich škol s rozšířeným vyučováním některých předmětů.

specializovaných středních školách v oboru zemědělství a lesnictví. Venkovské odborné střední školy a technické školy jsou určeny pro rolníky. Většinu z absolventů těchto škol přijalo vedení společnosti „Utváření a bohatství vědou a technologií na venkově“, což přispělo ke značné ekonomické úrovni ve venkovských oblastech. Hlavní úkoly reformy venkovského odborného vzdělání jsou realizace tzv. Značkového programu, což je program uskutečňovaný na venkově, který zdůrazňuje spojení mezi ekonomickým vývojem a reformou vzdělání a vyučování, jejich integraci do zemědělství, vědy, technologie a vzdělání a tzv. Všeobecného plánu trojího vzdělání (základního vzdělání, vzdělání odborného a vzdělání dospělých).

Vyšší sekundární vzdělávání (10. – 12. ročník) bylo v Číně ve sledovaném období v podstatě hlavní formou odborného vzdělávání.

Důležité požadavky *Státní rady (vlády)* a *Národní konference práce* týkající se rozvoje odborného vzdělávání jsou:

- zaměřovat odborné vzdělávání na socialistické tržní hospodářství, systém odborného vzdělávání utvářet racionálně a flexibilně a vytvářet předpoklady pro celoživotní vzdělávání,
- efektivně utvářet spolupráci mezi vzdělávacím systémem a hospodářstvím, průběžně modernizovat zařízení odborného vzdělávání, podporovat je finančně a personálně,
- zajišťovat kvalifikaci pro odborně pedagogickou práci a zlepšovat její odbornou vědeckou úroveň,
- vzdělávací proces koncipovat s orientací na jednání, uplatňovat moderní metody vzdělávání, posilovat samostatné a kooperativní učení a především odsouvat do pozadí jednostranné vyučovací činnosti, při nichž jsou žáci málo aktivní,
- otevřít všem odborným učitelům profesních škol možnosti pravidelného dalšího vzdělávání v profesní praxi, ve výrobě, popř. v oblasti služeb,
- poskytnout školám právo zaměstnávat ve vedlejších pracovním poměru učitele, kteří jsou odborně kompetentní a mají profesní zkušenosti,
- v průběhu tvorby kurikul zkoušet zavádění povinných a volitelných předmětů,
- reformovat systém hodnocení a zkoumat, zda je účelné hodnocení výsledků podle bodového systému,



- zvýšit praktické části vzdělávání a všem žákům vyššího sekundárního stupně ve třetím ročníku umožnit půlroční praktickou přípravu popřípadě výcvik v podnicích,
- u studentů profesních a technických akademií naplánovat půlroční praktické studium,
- zavést odborně pedagogickou výzkumnou činnost ve stejné míře na vysokých školách, v zařízeních pro odborné vzdělávání a v profesní praxi,
- po celé zemi rozšiřovat vysokou kvalitu odborného vzdělávání, s jakou se můžeme setkat například v pobřežních regionech. Vyspělé regiony jsou povinny pomáhat slabším regionům. Profesní školy mají za tímto účelem spolupracovat, vyměňovat si zkušenosti, a také si přímo pomáhat.

K účinnému prosazování všech částí **Zákona o odborném vzdělávání** je stále nutné zvýšené úsilí. Ne vždy se dodržuje zejména nařízení obsažené v tomto zákoně, podle kterého mají podniky odvádět dávky na vzdělávání a výcvik. Čína také sleduje cíl zlepšit technické vzdělávání ve venkovských regionech, nabídnout studujícím šance na uplatnění v podnicích mimo venkov, a také zde rozšířit dvanáctileté školní vzdělávání. Má-li se tento úkol zdařit, jsou potřebné modelové pokusy, tedy příklady, podle kterých se ostatní mohou orientovat. Hlavně ve městech se má zřídit 1000 modelových škol pro odborné vzdělávání na vyšším sekundárním stupni a má se vybudovat 100 pilotních zařízení pro vyšší vzdělávání. Tato opatření slouží k rozvoji odborného vzdělávání ve smyslu specificky čínského „duálního“ systému odborného vzdělávání.<sup>34</sup>

V čínském školském systému nacházíme určitou zvláštnost, kdy odborné vzdělávání je možno vymezit v rámci určitého přesahu do vzdělání na nižší střední škole a také z opačného úhlu pohledu, je uváděn přesah do školství vysokého. Odborné vzdělávání v Číně je tak uspořádáno do určitého systému, který má rozsah od sekundárního po terciární vzdělávání.

Odborné vzdělání v Číně je tedy poskytováno ve 3 úrovních:

- a) nižší odborná úroveň (nižší střední vzdělávání – ISCED 2)
- b) vyšší odborná úroveň (střední odborné školy – ISCED 3)

---

<sup>34</sup> Jde o vzdělávání, při němž se profesní příprava se realizuje jak v profesních školách, tak v podnicích.

c) terciární úroveň (vysokoškolské odborné vzdělávání – ISCED 5)

Odborné vzdělání zdůrazňuje výcvik v praktické orientaci a řemeslně orientovaných dovednostech. V současné době instituce poskytující terciární odborné vzdělání jsou rozděleny do pěti kategorií:

1. Třicet středních odborných technologických škol se 149 tisíci zapsanými studenty.

2. Střední školy s místními specifikami orientované na 101 krátkých praktických cyklů.

3. Pětileté střední odborné třídy v rámci specializovaných odborných škol.

4. Terciární odborné vzdělávání poskytované některými řádnými středními vzdělávacími instituty a středními vzdělávacími instituty pro dospělé (více než 130 specializací ve 180 institucích).

5. Reformované řádné instituce poskytující 2 až 3 leté střední vzdělání s důrazem na výcvik prakticky orientovaných dovedností, jmenovitě střední úroveň profesionálních technických dovedností pro přední místa ve výrobě.

Nižší střední vzdělávání se uskutečňuje v Číně zvláště v nižších odborných školách. Je součástí povinného devítiletého vzdělání. Je zaměřeno na výcvik základních profesionálních znalostí a jiných profesionálních dovedností pro budoucí dělníky, rolníky a zaměstnance v různých sektorech. Uskutečňuje se formou odborného technického vzdělávání, které mohou získat absolventi základního vzdělání.

#### **4.4. Postsekundární vzdělávání**

Problémy, které se v čínském školství vyskytovaly zejména s nutností zvyšovat počty absolventů středního odborného vzdělávání, poskytovaly živnou půdu pro i rozvoj této sféry školského systému.

Tak vznikaly tzv. fakulty „odborného výcviku“, což byl typ nástavby. Studium na těchto školách trvalo 2 až 3 roky a absolventi po ukončení nezískávali po absolvování vysokoškolský diplom, ale pouze doklad (Klečánková, 1997, s. 37).

#### 4.5. Terciární vzdělávání

Tato část školského systému byla značně poznamenána skutečností, že se od počátku založení ČLR, tedy již dlouhodobě, zvýhodňovaly technické a přírodovědné obory na úkor oborů humanitních. Tak došlo zvláště ke kritickému nedostatku právníků. Nehledě na to, na čínských vysokých školách se celkově vyskytovalo mnoho zastaralých vyučovacích předmětů, výuka byla šablonovitá a byla podceňována praxe. Poměr mezi teorií a praxí nebyl úměrný. Studenti nebyli připravováni k řešení profesních úkolů v praxi. Vysoké školy měly zastaralé zařízení a jejich laboratoře i knihovny byly špatně vybaveny. Také se vyskytoval nedostatek vyučovacích pomůcek, trpěly nedostatkem učitelů, finančních prostředků a školních budov.

Zvláštností řádného vysokoškolského studia bylo v Číně vždy, a tedy i ve sledovaném období, jakési studium internátního typu, respektive ubytování a stravování v kampusech vysokých škol (Silná – Škvařil, 1988, s. 392). Studenti byli přijímáni ke studiu na základě výsledků jednotných přijímacích zkoušek. Absolventům přijímacích zkoušek s nejlepšími výsledky bylo umožněno přijetí do tzv. „klíčových škol“ nebo do tzv. „vybraných univerzit“.

Terciární vzdělávání probíhalo na vysokých školách, k nimž patřily dělnické univerzity, univerzity pro zemědělce, instituty pro vzdělávání administrativních pracovníků středních škol, učitelské ústavy, večerní univerzity, korespondenční kurzy, rozhlasové univerzity (srv. Klečánková, 1997, 40). Nedlouho po skončení Kulturní revoluce vznikla v Číně ústřední rozhlasová televizní univerzita a 28 podobných univerzit na úrovni provincií.

Může se zdát překvapující zvláštností pro externí studium, které bylo v Číně zavedeno v roce 1981, že přihláška k tomuto studiu nebyla omezena žádnými podmínkami a přihlásit se mohl každý bez ohledu na věk a úroveň vzdělání. Samozřejmě však bylo nutno složit přijímací zkoušku ze svých znalostí před přijímací komisí. Vysvětlení můžeme najít ve skutečnosti, že v Číně byla po mnohá staletí jako jedna z mála možností právě externí forma studia (příprava ke zkouškám několika úrovní v císařské Číně), takže vlastně došlo k oživení takovéto formy přípravy i v novém školském

systému zvláště v podmínkách, které byly takové, jaké byly a při možném výskytu nadaných mladých lidí, kteří by byli schopni samostudiem absolvovat podmínky příslušných zkoušek, avšak pro nedostatečnou kapacitu školy by se nemohli do řádného studia zapsat.

V roce 1982 měla Čína 116 vyšších lékařských škol, které přijímaly každoročně 30 tis. nových studentů. Měla milión zdravotníků s vysokoškolským vzděláním, kterým asistovaly další 2 milióny zdravotníků se středoškolským a základním vzděláním (Fairbank, 1998, 461).

Na čínských vysokých školách v daném období bylo již možno studovat postgraduálně.

Ukazovala se potřeba získávat více studentů (a tedy budoucích absolventů) pro obory jako byly geologie, petrochemie, energetika, tuhá paliva, nukleární energie. Klíčem k řešení těchto problémů bylo vytváření přímých vztahů mezi zaměstnavateli a vzdělávacími institucemi, které jsou potřebné pro nábor studentů.

Terciární vzdělávání v tomto období probíhalo jako pregraduální (absolventi, kteří získali bakalářský titul) a postgraduální, kam se v Číně řadí absolventi, kteří získají magisterský titul nebo doktorský titul (PhD.)<sup>35</sup>. Získání titulu Bakalář bylo náročnější, než například v evropských školách, vzhledem k tomu, že jej sice mohli získat absolventi, kteří výborně zvládli studium daného oboru, avšak měli navíc předpoklady pracovat ve vědeckém výzkumu. Titul Magistr mohli získat absolventi, kteří vykonali úspěšně písemné zkoušky v předepsaných kurzech, obhájili písemnou práci, zvládli svůj obor a měli předpoklady samostatně pracovat ve vědeckém výzkumu. Titul PhD. mohli získat absolventi, kteří vykonali úspěšně písemné zkoušky v předepsaných kurzech, kam patřil marxismus, základní odborné znalosti a 1 až 2 cizí jazyky a obhájili disertační práci, přičemž ovládali teoreticky i prakticky daný obor a projevovali schopnost samostatně pracovat ve vědeckém výzkumu (srv. Klečánková, 1997, s.41, Pan-Bie-Xu, 2004, s.4).

---

<sup>35</sup> Dle dokumentu Degree and Graduate Education in China, 1998, s. 1. v Číně se do postgraduálního vzdělávání zahrnuje studium magisterské a studium doktorandské.

V posledních letech tohoto období docházelo v Číně ke slučování univerzit a ke zjednodušování přijímacího řízení na ně.

Za posílání čínských vysokých škol se současně s pedagogickým procesem považuje výzkum. Mimo jiné i k posílení výzkumné části v práci vysokých škol složilo navázání spolupráce se zahraničními vysokými školami, které začalo využívat asi 100 tzv. klíčových čínských vysokých škol po navázání příslušných dohod se zahraničními partnerskými univerzitami. Dohody kromě jiného obsahovaly výměnu delegací učitelů, studentů, vědců.

Z tohoto období jsou zdokumentovány styky čínských univerzit s vysokými školami v Severní Koreji, Japonsku, USA, Velké Británii, Kanadě, Francii, bývalé Jugoslávii, Egyptě, Rumunsku a v bývalém Československu. Od roku 1987 Čína poslala tisíce řídících pracovníků a učitelů do studia do USA, Velké Británie, Německa, Itálie, Austrálie, Kanady, Japonska. Byla to vlastně obdoba vysílání velkého počtu čínských stážistů do zahraničí v 50. letech. Oproti tehdejší 10 tisícům jich však v období reformy a otevřenosti bylo na 300 tisíc, z nichž se 100 tisíc vrátilo do Číny. Tito absolventi zahraničních vysokých škol představují pro Čínu významný zdroj zahraničních modelů a zkušeností.

Ke konci sledovaného období se začal na čínských univerzitách a fakultách zavádět postupně kreditový systém v kombinaci se systémem školních roků, což podporovalo studenty v jejich kreativitě a adaptabilitě (Pan-Bie-Xu, 2004, s.4 -5).

#### **4.6. Školství národnostních menšin**

Jednou ze zvláštností čínského školského systému ve sledovaném období byla také existence škol pro národnostní menšiny. V roce 1985 se v Číně vyskytovalo 10 institutů a 79 institucí, které zabezpečovaly vysokoškolské vzdělání národnostních menšin (Klečánková, 1987, s.38). Tímto se však vysokoškolské studium příslušníků národnostních menšin nevyčerpávalo, avšak při 60 univerzitách a vysokých školách vznikly různé kurzy pro národnostní menšiny, v nichž studující získávali znalosti

z důležitých oborů, které souvisely s oblastmi výskytu národnostních menšin.

Vysvětlení smyslu těchto vysokoškolských zařízení a kurzů můžeme spatřovat v tom, že Čína je ve své podstatě mnohonárodnostním státem, kde, kromě národnosti většinové žije ještě 55 národnostních menšin, jež v některých, zvláště pohraničních regionech, představují velké procento populace.

Na úrovni sekundární školy, kde studovali žáci více národností, se ve sledovaném období vyučovalo všem předmětům v čínštině, ale přesto se vyskytovalo několik výjimek národních sekundárních škol a v pohraniční oblasti sousedící se Severní Koreou, kde jsou úředními jazyky jak korejština, tak čínština, byl vytvořen dokonce výchovně vzdělávací systém počínaje mateřskými školami až po školy vysoké, v němž byl vyučovacím jazykem jak korejština, tak také čínština (Klečánková, 1987, s.39).

V prvních ročnících primárních škol byly ve sledovaném období vyučovány národní jazyky, od druhých ročníků pak jsou žákům k dispozici učebnice v čínštině. Avšak ve školách, kde je národním jazykem mongolština a tibetština, probíhala výuka po celé prvních tři roky v národním jazyce a v čínštině se vyučovalo až od 4. ročníku primární školy (Klečánková, 1987, s. 38 -39).

#### **4.7. Vzdělávání učitelů**

Na všech úrovních školského systému byl v daném období nedostatek učitelů. Vyskytovala se rovněž jejich neúplná kvalifikovanost. Jejich platy byly nedostatečné a společenské postavení bylo nízké.

Uchazeči o práci učitele se mohli vzdělávat na středních pedagogických školách, jejichž absolvováním získávali kvalifikaci pro výuku v mateřských školách, základních školách, ve školách vyžadujících zvláštní péči, dále kvalifikaci učitelů cizích jazyků a učitelů národnostních menšin. Střední pedagogické školy mohli navštěvovat jak absolventi 1. stupně sekundární školy, pro něž byla určena docházka o délce trvání 4 roky, stejně jako absolventi 2. stupně sekundární školy, pro které takováto docházka trvala zpravidla 2 roky. Kurikulum střední pedagogické školy bylo

tvořeno předměty všeobecně vzdělávacími, předměty odbornými a politickou výchovou.

Učitelé pro odborné vzdělávání byli většinou absolventy vysokých škol. Počínaje rokem 1989 založilo přes 160 vysokoškolských vzdělávacích institucí katedry, specializace nebo třídy věnující se výchově učitelů odborných předmětů, kam bylo celkově zapsáno 21 tisíc posluchačů. V téže době vláda začala zřizovat učitelské výcvikové základny pro odborné vzdělání. Na konci 90. let to bylo 14 výcvikových základen uzpůsobených jako odborně technické fakultní školy a přes 200 základen zřízených ústředními úřady a místními vládami. Jako výsledek se vytvořil model základních pracovních sítí, výcvikových setkávání učitelů, odborné vzdělání různých forem a různých úrovní.

#### **4.8. Zařízení pro výchovu a vzdělávání dospělých**

V závěrečných větách popisujících školský systém ČLR v období od počátku reformy a otevírání se světu do přelomu století je nutno zmínit se o výrazné zvláštnosti čínského školského systému, kterou jsou zařízení pro výchovu a vzdělávání dospělých. Existenci této, jakoby paralelní linie školského systému, je možno vysvětlit snahou čínského školství o likvidaci negramotnosti, která přes významné reformní kroky stále v určitém procentu přetrvávala zvláště v zaostalejších regionech země. Bylo potřeba poskytnout určitému procentu dospělých osob primární vzdělání a také sekundární vzdělání s možností pokračovat ve vzdělávání terciárním. Primární vzdělávání dospělých (dosažení základního vzdělání) se realizovalo v základních školách pro dospělé, v alfabetizačních a dalších kurzech, ukončených závěrečnou zkouškou. Toto studium nabízely podniky nebo zemědělská družstva pro svoje pracovníky. Kurikulum takového škol obsahovalo obvykle čínštinu, matematiku a odborné znalosti. Studium bylo oproti běžným základním školám kratší, trvalo 2 až 3 roky. Sekundární vzdělávání dospělých probíhalo na středních školách pro dospělé, kterými byly školy pro střední kádry, školy pro dělníky, školy pro rolníky, ale i školy pro doškolení učitelů. Dále toto vzdělávání probíhalo formou rozhlasových a televizních technických škol (školy pro přípravu na dělnická

povolání). Podmínkou přijetí k tomuto studiu byla horní věková hranice 35 let, dále minimálně 2 roky pracovního poměru a úspěšné složení přijímací zkoušky. do tohoto subsystému patřily také střední zemědělské školy, které byly určeny pro vzdělávání technického a řídicího personálu ve venkovských oblastech, jejichž studium trvalo 2 až 3 roky. Kromě toho se vykytovaly střední školy pro přípravu kádrů, jejichž kurikulum bylo přizpůsobeno potřebám té organizace, která školu zřídila. Studium na těchto školách probíhalo v délce 2 až 3 roků.

Terciární, tedy vysokoškolské vzdělávání dospělých, již v podstatě splývalo s nabídkou školského systému v oblasti výše popsaného terciárního vzdělávání v daném období.

#### **4.9. Řízení a financování školství**

Vlády v provinciích a v autonomních oblastech byly pověřovány vypracováním plánů a záměrů pro školství i spravováním fondů určených pro školství. Školské správy na úrovních okresů byly zodpovědné za provádění a dodržování těchto plánů a spravováním škol ve svých oblastech. Ve venkovských regionech byly však nejasně stanoveny pravomoci a zodpovědnosti obcí a vesnic ve správě místních základních a středních škol. Proto v rámci reformních kroků došlo v roce 1985 ke zrušení Ministerstva školství a k ustavení Státního výboru pro otázky školství a byly delegovány řídicí pravomoci na místní vlády. Místním úřadům bylo uloženo zabezpečovat zavádění nových systémů, plnění plánů v oblasti základního školství, řídit a kontrolovat práci místních škol. Úřadům na úrovni provincií, autonomních oblastí a samosprávných měst bylo uloženo, aby určovaly míru zodpovědnosti úřadů v provinciích, krajích, okresech a újezdech v oblasti řízení, aby odpovídaly za program rozvoje školství, čerpání fondů, rozmisťování učitelů středních a základních škol a přímé řízení tzv. klíčových středních škol a škol experimentálních. Krajským úřadům a samosprávným městům bylo uloženo řídit a kontrolovat vysoké pedagogické školy, střední pedagogické školy a takové střední a základní školy, které přímo spadaly do jejich pravomoci. Ve venkovských oblastech bylo uloženo okresním vládám řídit místní střední školy, základní školy a



školy pro mládež vyžadující zvláštní péči. Ve vesnicích a újezdech bylo uloženo újezdům nebo okresům řídit základní školy.

Vysvětlení tohoto, navenek poněkud neobvyklého postupu, můžeme spatřovat ve skutečnosti, že si čínská vláda uvědomila nevýhody příliš centralizovaného řízení školství a snažila se ho tedy formou výše popsanych decentralizačních postupů změnit.

Jak uvádí Zpravodaj VÚOŠ, 2000, č. 3, s. 6, měly by napomoci zvláštní příspěvky regionů k tomu, aby se zvýšily finanční prostředky určené na vzdělávání z 2,49% na 4 % v průběhu pěti let. Tím by se měly odstranit překážky k plnění aktuálních úkolů vzdělávacího systému, jako jsou např. přiblížení vzdělávání praxi a požadavkům trhu práce, zvýšení propustnosti vzdělávacího systému nebo vytvoření rámcových podmínek pro celoživotní vzdělávání.

Ve stručném shrnutí k tomuto období je tedy možno uvést, že došlo k zásadním přeměnám, v rámci kterých byla uzákoněna povinná školní docházka na 9 let. Ukazuje se však, že se stále obtížně prosazuje v odlehlých venkovských regionech, kde se její realizace musí řešit postupně a také za přispění některých důležitých projektů. Dále došlo k přesunu z tradičního všeobecného vzdělávání na sekundární úrovni ke vzdělávání odbornému. Stále probíhají práce na odstraňování zbytků negramotnosti všemi dostupnými prostředky. Výrazný rozvoj v tomto období zaznamenaly moderní technologie. Velkou roli sehrály v rozvíjení školství tzv. „klíčové školy“.





## 5. Období od počátku nového milénia

Na počátku roku 2000, jak uváděl server Čínského velvyslanectví v Praze<sup>36</sup>, bylo v Číně 23 provincií, 5 autonomních oblastí, 4 města přímo podřízená ústřední správě a 2 zvláštní administrativní oblasti. V Číně se vyskytuje třístupňový správní systém, který se skládá z:

- provincií, autonomních oblastí a samosprávných měst přímo podřízených ústřední vládě,
- autonomních prefektur, okresů, autonomních okresů a měst,
- měst a obcí včetně měst a obcí etnických menšin.

Výchova a vzdělávání mají mj. svoje souvislosti ekonomické, politické a zapadají do kulturního systému společnosti (srv. Havlík, J.-Kot'a, J., 2002, str. 33-39). Přestože je reformní proces v Číně v průběhu uplynulých několika málo desetiletí možno považovat za vesměs úspěšný po ekonomické stránce, nemůžeme totéž říci o sociálních důsledcích tohoto procesu. Jak uvádí Fürst (2006) „Rostou individuální životní náklady (školní, nájemné, spotřeba energií, zdravotní péče)...“

Soudobá starost Číny o svých celkem 56 národnostech (z toho 55 menšinových) se projevuje také v poskytování možností ve vzdělávání. Proto například, dle čínských zdrojů, v současné době studuje přes 10 tis. mladých Tibetanů na školách v různých částech Číny. Zcela zřejmě tak probíhá pomoc Tibetu.

Pokud jde o „otázku Tibetu“, je potřebné si uvědomovat, že je nutno ji pojímat komplexněji. Například v současném českém tisku (Hekrdla, 2008) nacházíme poznámku o tom, že v souvislosti s otázkou Tibetu se manipuluje s čísly, důležitými fakty, s mravním potenciálem miliónů lidí na celém světě. Autor dále uvádí, že Tibet byl již v letech 1720 – 1910 čínským protektorátem a Velká Británie opakovaně uznala čínskou suverenitu nad Tibetem (mezi lety 1908 a 1914). Autor se dále také ve svém článku vyjadřuje v tom smyslu, že novodobých dějinách byla proti Tibetu zaměřována britská koloniální politika.

Dnešní Číňané máme-li na mysli Číňany v širokém slova smyslu, tj. čínské obyvatele vůbec, včetně různých národností a národních skupin

<sup>36</sup> Embassy of the People's Republic of China in the Czech Republic  
<<http://www.chinaembassy.cz/czech/10426.html>>

v Číně, žijí v době reform, v době, kdy plánové hospodářství přechází na hospodářství tržní, kdy se Čína otevírá světu, kdy je ekonomicky nejlepší období v historii po založení ČLR a kdy bylo dosaženo velkých úspěchů v oblastech hospodářství, kultury, vědy, techniky a školství, proto Číňané dnes mají nejvíc příležitostí uplatňovat svoji invenci a tvořivost.

Ve výchově čínských dětí hraje výrazně důležitou roli rodina. Rodinné vztahy mohou být velmi konzervativní, jakoby poznamenané tradičními rysy starých dob, což neplatí pouze o Číně, ale též o ostatních čínských komunitách ve světě. Rodina je čínskými lidmi chápána jako nejsilnější svazek a jako nejdůležitější společenská norma. Totéž platí o rodinných vztazích, sociálních a finančních závazcích uvnitř rodiny a o povinnostech vůči rodičům a příbuzným.

Struktura rodiny je v čínském pojetí chápána velmi široce, obvykle zahrnuje tři nebo čtyři generace ve společné domácnosti, k nimž patří i spoluodpovědnost za další vzdálenější příbuzné. V tomto duchu jsou vychovávány i čínské děti. Jsou tedy vedeny k harmonii, neagresivnímu chování, laskavosti k mladším a k vytrvalosti v práci.

Prameny uvádějí<sup>37</sup>, že rodičovská výchova dětí se zaměřuje především na potlačování impulsivnosti chování a na úspěšnost dětí. Přístup rodičů k dětem a k jejich výchově je odstupňován věkem dětí:

1. Před nástupem školního věku (do šesti let věku) vychází výchova z chápání dítěte jako nerozumného a neodpovědného za své chyby, proto jsou rodiče k dítěti až příliš laskaví a zejména matky se starají o jeho naprosté pohodlí a dítě není nijak vedeno k samostatnosti.
2. S nástupem školní docházky však ve výchově dochází k prudkému zlomu. Nastupuje další vedení ze strany učitele ve škole, výchova je přísná, po dítěti se vyžaduje disciplína a podřízenost autoritám, trestají se projevy agresivity a vyčleňování se z kolektivu. Ve výchově se rovněž dbá na dosažení vzdělání a vědomostí. V čínské společnosti je

---

<sup>37</sup> Obuchová, L. Číňané 21. století. 1. vyd. Praha: Academia, 1999. 287s.

vzdělanost spojena s vyšším společenským postavením a od toho se také odvíjí touha Číňanů po vzdělání, která je mnohem vyšší než u jiných národů. (Tyto skutečnosti jsou pozorovatelné například v USA, kde představují studenti z Číny nejpočetnější skupinou na univerzitách.

Čína má na prahu nového milénia bezesporu nejrozsáhlejší školství na světě. Její školský systém se začal výrazněji vyvíjet počínaje obdobím po první světové válce, avšak k jeho největšímu rozvoji došlo teprve po 2. světové válce. Za více než 50 let, které uplynuly od vzniku ČLR prodělal tento školský systém poměrně závratný vzestup. V současné době je ovlivňován působením některých významných faktorů, mezi něž patří politika otevírání se Číny světu, početní nárůst obyvatelstva, politika jednoho dítěte a další.

Jak uvádí pramen čínského Ministerstva školství<sup>38</sup>, v roce 2002 se v Číně vyskytovalo na 1,17 miliónů vzdělávacích institucí na různých úrovních, z toho o něco méně než polovinu tvořily školy pro dospělé. Počet studentů (a žáků) činil 318 miliónů a byl tedy největší na světě.

Je také nutno všimnout si i závažných informací, které poskytuje Světová banka, podle níž v období od roku 1978 do roku 2002 vzrostl průměrný roční příjem v Číně ze 190 na 960 dolarů a že, jak například uvedl předseda Státní rady ČLR, Wen Jiabao, v souvislosti se svou návštěvou v ČR koncem roku 2005: „Průměrný věk obyvatel Číny, který byl v době vzniku ČLR 35 let, se zvýšil na 72 let. V roce 1978 bylo v Číně 250 miliónů chudých. Do roku 2004 se jejich počet snížil na 26,1 miliónu. Čína se stala zemí, která v celosvětovém měřítku odstraňuje bídu nejrychlejším tempem“.<sup>39</sup>

V roce 2002 již také existovalo okolo 61 200 nestátních, soukromých škol různých typů s celkem 11 159 700 studenty (tedy 182 studentů v průměru na jednu takovou školu). Z toho bylo 1 202 nestátních – soukromých vysokých s celkově 1 403 500 studenty (v průměru asi 1 168 studentů na 1 takovou vysokou školu).

<sup>38</sup> The Educational Reform and Development in China, 2004

<sup>39</sup>

Vyspělá ekonomika však vyžaduje pracovníky, kteří jsou schopni tvůrčího myšlení, kteří dokážou pružně reagovat na rostoucí konkurenci a podávat nové náměty. Metody výuky, které by to neumožňovaly, by byly do budoucna neudržitelné, a proto již není možné podléhat vlivu tradičních hodnot. Žáci musejí směřovat k větší nezávislosti, která je poněkud v rozporu s tradiční úctou a podřizováním se autoritám.

Musí proto nezbytně docházet i ke změně stylu vzdělávání. Nastupuje přeměna vnitřní struktury, změna kvality vyučování, přestože je stále ještě potřeba věnovat pozornost vzdělávání dospělých, které znamená především odstraňování negramotnosti a doplňování jejich školního vzdělání.

V nejnovějším období vývoje Číny byl dále významný také **rok 2003**, a to dalšími změnami. V té době se uskutečnil 16. sjezd KS Číny, první sjezd této strany v novém století, který přinesl koncepční plán pro rozvoj čínské politiky a ekonomiky v prvních dvaceti letech tohoto století. Ve zprávě pod názvem ***Všestranně budovat blahobytnou společnost*** a otevřít cestu novému socialismu s čínskými rysy bylo přislíbeno pro prvních 20 let tohoto století všestranné budování blahobytu společnosti.

Mezi další úkoly, které čekají čínskou společnost v prvních 20 letech nového století, mezi nimiž také významnou součástí zaujímá rovněž edukace, patří realizace dokonalé vzdělávací soustavy, systému vědecko-technické tvořivosti a soustavy masové tělovýchovy a zdravotní péče. Předpokládá se všestranné rozšiřování výchovy, která má za cíl zvýšit komplexní kvalitu obyvatel a rozvoj různých kulturních sektorů. Přitom stát má zvýšit investice do školství a podporovat kulturní neziskové subjekty.

V Číně se vyskytuje problém v zaměstnanosti absolventů vysokých škol. Jde o miliony mladých vysokoškoláků, kteří každoročně marně hledají pracovní místo. Je však snaha nabídnout jim možnost doplnění si vzdělání o technický a profesní výcvik orientovaný na praxi. Tímto způsobem by se měli připravovat na náročné činnosti v moderních podnicích. Existuje zvláště nedostatek teoreticky vysoce vzdělaných odborných sil s praktickými dovednostmi. Nedostatek těchto pracovních míst se vyskytuje od roku 2003 trvaleji například v jižní Číně, mj. v Guangdongu a Fujianu.

V provincii Guangdong chybí kolem dvou milionů kvalifikovaných pracovních sil. Některé podniky proto zaměstnávají kvalifikované techniky ze zahraničí. Z toho vyplývá, že systém odborného vzdělávání v Číně se musí připravit na zvýšený příliv a stoupající kvalitu nabídek i na nové priority. To se mj. týká spolupráce odborného vzdělávání s profesní praxí, zlepšení materiální základny, řešení personální problematiky a poskytování větších finančních fondů.

Čínská vláda rovněž zveřejnila informaci pod názvem *Pokrok v problematice lidských práv* v Číně roku 2003, z níž vyplynulo, že si je vědoma nedostatků a snaží se o změny.

Rok, který následoval, byl významný také z hlediska upevňování vztahů mezi Čínou a Českou republikou. Český prezident Václav Klaus navštívil v **dubnu 2004** Čínu a to bylo předznamenáním dalšího kladného vývoje vztahů mezi Českou republikou a Čínou.

Pokud jde o některá srovnání se stavem v České republice, (Průcha 2006, 92 ) cituje jako pramen Education at a Glance Indicators z roku 2004, podle kterého počty žáků připadajících na jednoho učitele v čínské primární škole činí 20,4 (v české 18,9). V čínské nižší sekundární (nižší střední) škole je to v Číně 18,4 žáka a na odpovídajícím 2. stupni ZŠ v České republice je to 14,4 žáka. Z tohoto srovnání vidíme, že průměrné počty žáků v rámci povinného základního vzdělávání jsou nepatrně vyšší ve srovnání s průměrnými počty žáků na 1 učitele v odpovídajících českých školách.

*Usnesení Státní rady ČLR (vlády) a dokumenty Národní konference práce*, která se konala v roce 2005 v Beijingu, nabídly zcela jistě nové perspektivy a ukázaly mimořádný respekt vedoucích složek čínské společnosti ve vztahu k odbornému vzdělávání v dosavadní historii Číny.

V roce 2005 bylo vydáno *Usnesení Státní rady Číny*, v němž jsou stanoveny úkoly pro období let 2006 až 2010 a následoval *Jedenáctý pětiletý plán (2006 – 2010)*. Oba dokumenty navazovaly na stále platný Zákon o odborném vzdělávání (z roku 1996).

Zmiňovaný pětiletý plán přinesl několik podstatných strategií, k jejichž naplňování by mělo napomoci odborné vzdělávání, a proto se u jeho analýzy poněkud pozastavíme. Jeho příspěvek se očekává



prostřednictvím přípravy kvalifikovaných odborných sil, které jsou kompetentní, kreativní, inovativní a flexibilní, dále je odborné vzdělávání pověřeno poskytováním kvalifikací pracovním silám na venkově a obnovováním zaměstnatelnosti propuštěných dělníků a zaměstnanců ve městech. Tím by se mělo přispět k překonávání regionálních rozdílů v mezi rozvinutějšími pobřežními oblastmi a slabšími oblastmi centrální a především západní Číny. Odborné vzdělávání by také mělo přispět k ekologické výchově. Proto se proklamuje potřeba zavádění nových povolání, která mají zajišťovat ochranu životního prostředí. Kurikulum odborných škol má integrovat vzdělávací programy, které se speciálně zaměřují na ochranu životního prostředí.

Na čínském venkově je v současné době cca 160 až 170 milionů pracovních sil, které nemohou najít zaměstnání. Asi 30 % z nich má pouze ukončen 6. ročník primární školy. Mnozí bývalí zemědělci odešli do měst. Část našla zaměstnání v hospodářské sféře v sekundárním sektoru. Jejich právo na bydlení na venkově zůstalo zachováno. Proto jsou označováni za putující pracovníky. Tyto pracovní síly zůstávají na pracovišti v průměru jen 2,1 roku. Lidé, kteří hledají práci ve městě, ale ještě žijí na venkově, musejí získat kvalifikaci. Jejich integrace do městského profesního života je vzhledem k chybějící profesní přípravě (nižší sekundární stupeň) často komplikovaná. Kromě toho jsou většinou ještě vyloučeni ze sociálního systému společenských organizací. Ve městech představují další problém zaměstnanci propouštění v důsledku racionalizace. Propouštění začalo již v 90. letech min. stol. Opětne zaměstnání vyžaduje rekvalifikaci. Často je nedostatek nabídek kvalifikačního vzdělávání, nebo se nezaměstnaní nechtějí nic nového učit. Stále více nezaměstnaných však začíná chápat, že nová pracovní místa předpokládají odpovídající kvalifikace. S takovou situací dříve nikdy konfrontováni nebyli a prakticky každý byl zaměstnaný.

Instituce poskytující odborné vzdělávání ve městech jsou pověřeny, aby pomáhaly propuštěným zaměstnancům tím, že pro ně budou realizovat systém dalšího vzdělávání. V této své činnosti se musí opírat o sociální partnery. Přitom vzniká například model účelné profesní struktury v daných regionech, vytvářejí se nové vazby s hospodářskou sférou a objevuje se potřeba kvalifikovaných učitelů profesních škol, přičemž je snaha zlepšovat

podmínky pro vzdělávání. Podíl mladých lidí, kteří mají zájem o profesní přípravu, narůstá. Čínské zdroje spatřují následující důvody tohoto jevu:

- stálé zvyšování počtu žáků na nižším sekundárním stupni, jehož absolventi po úspěšném ukončení chtějí navštěvovat profesní přípravu.
- malá kapacita vyššího sekundárního stupně pro přijímání nových uchazečů. Mnozí žáci 9. tříd, kteří nemohou pokračovat ve všeobecném vzdělávání, se proto snaží o přijetí do profesní přípravy,
- mnozí absolventi 12. tříd nezískají (z kapacitních důvodů) žádné studijní místo. Proto mají snahu dosáhnout vyššího vzdělání prostřednictvím profesní přípravy.

Současný čínský školský systém můžeme rozčlenit do několika výraznějších složek o nichž bude podrobněji pojednáno v dalších odstavcích, kterými jsou:

- preprimární školství,
- primární školství
- střední školství - nižší
  - vyšší (všeobecné nebo odborné, resp. polytechnické),
- vyšší školství (všeobecné, odborné)
- vzdělávání dospělých.

Je také nutno poznamenat, že primární škola a nižší střední škola jsou v Číně spojeny v určitý celek, který spolu s nižší střední školou zahrnuje celkem 9 let školní docházky. Tato devítiletá školní docházka je sice povinná, avšak stále ještě není v některých odlehlých regionech země jako taková důsledně dodržována.

### 5.1. Preprimární vzdělávání

Preprimární vzdělávání se v současné Číně týká dětí v předškolním věku do 6 let. Uskutečňuje se postupně v jeslích a v mateřských školách. Vyskytují se také určité předškolní kurzy pro děti. Ministerstvo školství vypracovalo **Program výchovy dětí**. Instituce preprimárního školství se v souladu s tímto programem zabývají vyučováním a výchovou dětí zejména po stránce vnímání, jazykových kompetencí, počtů i charakterových vlastností (návyků).

Platí nadále, že mateřské školy přijímají obvykle děti od 3 do 6 let. Jesle přijímají děti mladší, než 3 roky.

## 5.2. Primární vzdělávání

Podle statistiky, která se vztahovala k době krátce po vstupu do nového milénia bylo v Číně 456 903 primárních (základních) škol, které navštěvovalo okolo 121,6 milionů žáků (CERNET, 17.10.2006).

Převážná většina základních škol v Číně je státními zařízeními<sup>40</sup>. Žáci jsou zpravidla povinni docházet do toho školního zařízení, které je nejbližší jeho bydlišti. Avšak tlak některých rodičů na kvalitu vzdělávání dětí způsobuje i výjimky ve smyslu snahy umísťovat děti do kvalitnějších škol, což se však neobejde bez zvýšených finančních nákladů. Také proto se školské orgány snaží usilovně zlepšovat vyučovací podmínky škol se slabšími výsledky, aby povinná školní docházka byla stejně kvalitní pro každého žáka. Současně s tím se prosazuje v jistém smyslu soustředěné školství v některých venkovských oblastech, kde je velká rozptýlenost obyvatelstva. Tím žáci mají možnost pobývat v internátních školách, aby měli mnohem lepší podmínky k učení.

Primární školu začínají navštěvovat děti ve věku od 6 let. Tato škola obsahuje většinou 6 ročníků. Na primární škole se vyučuje zejména čínština, matematika, přírodověda, cizí jazyky. Z výchovných předmětů jsou to morální výchova, hudební výchova a tělesná výchova.

Podle čínského *Zákona o povinné školní docházce* žáci primární školy neplatí školné. Rodiče těchto žáků však ročně vynakládají poplatek ve výši jedno sta jüanů (v přepočtu asi 450,- Kč) za učebnice, sešity a další školní pomůcky.

Čínští žáci jsou zvyklí a ochotní považovat studium za svou prioritu, nevěnovat se diskotékám či různým dalším zábavám, tak jako studenti západní. Tento fakt je také spojen s velkou trpělivostí, vytrvalostí, pílí a ochotou podřídit se školnímu řádu. Žáci neváhají chodit do školy velmi brzo, vyučování pro ně končí až odpoledne a také během prázdnin si doplňují své znalosti.

---

<sup>40</sup> Z důvodu garantování povinné školní docházky.

### 5.3. Sekundární vzdělávání

Tato část čínského vzdělávacího systému představuje také v Číně soustavu škol poskytujících středoškolské vzdělání, které následuje po ukončení vzdělání základního.

Pro žáky čínských sekundárních (středních) škol jsou typické určité zvláštnosti na rozdíl od vlastností a chování žáků českých. S postupující modernizací čínského stylu života a větší otevřeností Číny k okolnímu světu však dochází ke stírání rozdílů například v zábavě a způsobech trávení volného času mezi mladými lidmi v Číně a v Evropě. Čínská střední škola podporuje ve svých žácích soutěživost. Studium na střední škole je motivováno cílem dostat se na co nejlepší vysokou školu, nejlépe na zahraniční. Žáci čínských středních škol obvykle vynikají v jazycích a v matematice.

Jak vyplývá z již dříve provedených výzkumů (Bond, 1996), čínští žáci mohou hodnocení své vlastní osobnosti vnímat jinak než jejich vrstevníci v západních zemích. Od nich se též odlišují nižšími výsledky v testech extroverze. Pokud jde o mezilidské vztahy, žáci v čínských školách stojí sobě navzájem vzdáleněji, jsou méně emotivní. Ve srovnání s žáky evropských středních škol vykazují čínští žáci nadprůměrnou míru zranitelnosti, upřímnosti a harmonie, jsou mnohem více svědomití, a naopak vykazují podprůměrnou míru sebeobětování, asertivity a aktivity. Sobě navzájem jsou si pak čínští žáci velice podobní ve svém jedinečném čínském pohledu, což by se nestalo například u většiny žáků amerických. Mnoho žáků vnímá nebezpečí a jeho možnost, ke kterým žáci západních kultur bývají nevšímaví. Současně se čínští žáci vyznačují svou vzájemnou závislostí spíše než samostatností.

Sekundární školství v Číně funguje na základě dvou programů. První z programů probíhá v rámci nižší, tříleté střední školy (ISCED 1), sekundární školy 1. stupně. Druhý program probíhá v rámci vyšší střední školy (ISCED 2), sekundární školy 2. stupně, která se tak stává pokračováním střední školy nižší<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> CHINESE VOCATIONAL EDUCATION. Beijing: Ministry of Education The Peoples

**Sekundární škola 1. stupně (nižší sekundární vzdělávání)** je, dle zákona povinná a bezplatná. Pro rodiče žáků těchto nižších středních škol to však přesto znamená výdaje, podobně, jako je tomu v primární škole, a to ve výši jednoho sta jüanů ročně, za učebnice, sešity a další učební pomůcky<sup>42</sup> takže můžeme uvažovat o určitém „skrytém školném“.

Sekundární škola 1. stupně (nižší sekundární škola, nižší střední škola) v Číně je obdobou 7. – 9. ročníku v ČR. Takovouto školu je možno navštěvovat po absolvování první části povinného všeobecného základního vzdělání (1. – 6. ročníku). Žáci nižších středních odborných škol by měli být absolventy základních škol nebo být tzv. mládeží s rovnocennými znalostmi. Jejich vzdělávání trvá 3 až 4 roky. Nižší odborné školy jsou především lokalizovány ve venkovských oblastech, kde je ekonomika méně rozvinutá a kde by mohly být konfrontovány s potřebou pracovních sil pro vývoj venkovské ekonomiky. V nedávné době bylo dosaženo v Číně počtu 1472 takových škol, které navštěvovalo 876 tisíc žáků.

Vzdělávání na 1. stupni sekundární školy (spolu se vzděláváním v primární škole) se v Číně datuje jako povinné od roku 1986. Čínská vláda ho považuje za jednu ze svých priorit. Klíčovými institucemi v podpoře povinné školní docházky jsou místní vlády. Ačkoliv je povinná školní docházka vyžadována v celé Číně, vzhledem k národnostním a rolnickým podmínkám venkovských oblastí Číny se ji nedaří naplňovat. Povinné školní docházky se však v úplnosti daří dosahovat jen v oblastech, ve kterých žije 91 % většinové (Chanské) národnosti. Na pomoc řešení tohoto problému například vznikly v Číně některé projekty, jako *Projekt naděje* a *Projekt jarní poupata*, o nichž byla zmínka v kapitole 4.

K hlavním vyučovacím předmětům na tomto stupni patří čínština, matematika, cizí jazyky, fyzika, chemie, informační technologie a morální výchova.

Při postupu z primární školy na nižší střední školu žáci nemusí projít přijímací zkouškou díky zásadě povinné školní docházky. Školní orgány umísťují absolventy primárních škol v nižších středních školách nejen podle

---

Republic of China, 2000.

<sup>42</sup> ČÍNSKÁ ENCYKLOPEDIE. China ABC. Kapitola 8. Školství, věda a technika, 2008.

místa jejich bydliště, ale i podle přání žáků samotných; současně s tím se prosazuje internátní školství v těch venkovských oblastech, která obsahují velké rozptýlení obyvatelstva. Žáci se soustřeďují v internátních školách, kde jsou mnohem lepší podmínky ke studiu a bydlení.

**Druhý stupeň sekundární školy** (vyšší sekundární vzdělávání) tedy systém vyšších středních škol, se skládá ze středních všeobecně vzdělávacích škol (gymnází), dále z odborných škol a středních odborných učilišť, z technických škol a také krátkodobých technických školicích programů. Toto střední vzdělávání zaznamenalo zejména od 80. let minulého století velký rozvoj.

Na středních všeobecně vzdělávacích školách (gymnáziích) se žáci intenzivněji mohou zabývat hlouběji některým předmětem a jejich vzdělávací činnost je podporována množstvím školních soutěží. Smysl těchto škol je spatřován především v přípravě pro přijímací zkoušky na vysoké školy.

Střední odborné školy nacházejí v Číně silnou oporu v ***Zákoně o odborném vzdělávání z roku 1996***, který stanovil rozsáhlou odpovědnost za rozvoj odborného školství v Číně nejen pro hospodářskou sféru, ale i pro další oblasti čínské společnosti.

V některých regionech však není odborné vzdělávání dostatečně rozvinuto, takže mnoho absolventů povinného devítiletého vzdělávání vstupuje do zaměstnání bezprostředně po ukončení tohoto devítiletého vzdělání, popřípadě i tehdy, pokud jej nedokončí (Zpravodaj VÚOŠ, 2003, 6-7). Jako svoji specializaci nabízejí sekundární školy 2. stupně zemědělství, průmyslovou výrobu, obchod, domácí hospodářství, námořní studia, zdravotnictví, operu a umění. Studium na tomto typu škol trvá většinou 3 roky. Mezi hlavními vyučovacími předměty jsou čínština, matematika, cizí jazyky, fyzika, chemie, biologie a informační technika. Většina škol je státních. Vzhledem k tomu, že toto studium není povinné, v posledních letech se objevily i soukromé školy.

Navštěvování 2. stupně sekundární školy v Číně znamená především odborné vzdělávání na těchto typech škol:

- speciální střední školy,

- pracovní školy dovedností (střední technické školy, učňovské školy)
- střední odborné školy (např. pedagogické školy)

Takto pojaté vyšší odborné vzdělání představuje v Číně jádro odborného vzdělávání. Má vedoucí roli ve výcviku pracovních sil v praktických dovednostech různých typů.

**Speciální střední školy**, společně se středními technickými školami a pedagogickými školami, zapojují mládež do 3 letého nebo 4 letého studia.

Speciální a praktické kurzy bývají orientovány na úvod do obchodního podnikání, účetnictví, ekonomii, vytváření dokumentů pomocí výpočetní techniky, úvod do občanského zákoníku, nákladové účetnictví, počítačové aplikace, úvod do managementu, daňové zákony.

Zvláštností je možnost absolvovat vzdělání bez maturity v rozsahu 2 let. Základními úkoly takovýchto škol jsou cvičení střední úrovně, specializace a technické prvky pro předvoj výroby. Předpokládá se, že absolventi těchto škol by měli zvládnout základní znalosti, teorii a dovednosti své specializace, v souvislosti s kulturními znalostmi, povinnými pro středoškolské studenty.

**Pracovní školy dovedností** přijímají absolventy nižších středních škol a jejich učební doba trvá 3 roky. Jsou zaměřeny na výcvik středního stupně dovedností pracujících. Jejich absolventi, kteří prošli příslušným výcvikem a zvládli pracovní operace, jsou určeni k zapojení se do výrobních aktivit.

**Střední odborné školy** (vyšší odborné školy) přijímají mladé absolventy nižších středních škol ke 3 letému studiu. Hlavní úkoly těchto škol spočívají ve výcviku střední úrovně, což je úroveň prakticky orientovaných dovedností s úplnými profesionálními schopnostmi a kompetencí potřebných k přímému zapojení se absolventů na přední místa výroby, služeb, technologie a managementu.

Vychovat absolventy s manažerskými schopnostmi na střední úrovni si kladou za cíl čínské střední odborné školy, které se specializují na obchod a na ekonomiku. Na těchto školách studenti studují základní předměty a navštěvují speciální a praktické kurzy. Mezi základní

předměty ve všech ročnících studia patří: Čínština a psaní v čínštině, angličtina a anglická konverzace, matematika a aplikovaná matematika. Další základní předměty na sebe vzájemně navazují v různých ročnících: Jsou jimi přírodní vědy, člověk a životní prostředí, dějepis a zeměpis (jako jeden předmět), světová kultura, základy psychologie, hudební výchova, výtvarná výchova, práce na počítači, právní výchova, plánování kariéry.

Absolventi sekundárních škol 2. stupně se mohou bezprostředně po ukončení školy ucházet o zaměstnání prostřednictvím trhu práce. Jiní pak pokračují vyššími studii na univerzitách v různě dlouhých studijních programech. Terciární odborné vzdělání, na které je tak možno navázat, probíhá v délce od 2 do 3 let. Zájemci o toto vzdělání přicházejí hlavně ze středních všeobecných škol a vyšších středních škol.

Sekundární školy 2. stupně nejsou povinné, proto na nich studenti musí platit školné, které je různé podle hospodářského rozvoje regionu, v němž se škola nachází. V současné době toto školné činí ročně několik tisíc jüanů<sup>43</sup>.

Za sekundární školství jsou zodpovědné vlády provincií.

Uchazeči o studium na 2. stupni sekundární školy musí projít přijímací zkouškou. Tato zkouška se v Číně nazývá „střední zkouška“. Díky tomu, že podíl přijatých žáků činí jenom necelých 60%, i méně než je procento přijatých absolventů středních škol na vysoké školy, tato „střední zkouška“ je považována za jednu z nejtěžších. Školy pak vybírají uchazeče dle výsledků jejich zkoušky a zároveň přání.

Otázky přijímacího řízení stanovuje jednotně Místní školský úřad, který také rozhoduje o výši přijímací kvóty. Zkoušky se konají hlavně z čínštiny, cizího jazyka, matematiky, fyziky a chemie. Zkoušky probíhají obvykle v červnu. Z absolventů zkoušky mohou nastoupit na vyšší střední školu jen ti, kteří zkoušku zvládli s poměrně dobrým prospěchem. Pokud

---

<sup>43</sup>ČÍNSKÁ ENCYKLOPEDIIE. China ABC. Kapitola 8. Školství, věda a technika, 2008.



jsou však neúspěšní, ocitnou se v situaci uchazeče o pracovní místo, na které je možno nastoupit s nízkým vzděláním. Proto nemálo Číňanů považuje „střední zkoušku“ za zkoušku, která rozhoduje o jejich osudu.

V současném vzdělávacím systému mohou žáci při patřičné způsobilosti přejít z nižšího sekundárního stupně (7. – 9. ročník) odborného vzdělávání do vyššího sekundárního stupně (10. – 12. ročník), nebo z nižšího sekundárního stupně všeobecného vzdělávání přejít do vyššího sekundárního stupně odborného vzdělávání. Možný je také přestup z odborného vzdělávání do vyššího stupně všeobecného vzdělávání.

#### **5.4. Postsekundární vzdělávání**

Postsekundárního vzdělávání je aktuální zvláště v posledních letech, v souvislosti se zvýšenou poptávkou absolventů středních škol po pracovních místech. V Číně se tak realizuje řada vzdělávacích aktivit, zakončená zkouškami a příslušnými certifikáty. Diplomy jsou považovány za „kapitál“ pro získání pracovního místa a ukazují na kvalifikaci a dovednosti člověka. V současné době se uchazeči nejčastěji zajímají o možnost získat kvalifikaci z cizího jazyka, složit zkoušky z práce na počítači, ale i zkoušky, stanovující stupeň hudební nebo taneční kvalifikace. Dále je zvýšený zájem například o kvalifikaci v oblasti účetnictví. S internacionalizací čínské ekonomiky se objevila v Číně také řada možností ucházet se o složení mezinárodních kvalifikačních zkoušek. Zkoušky, na základě kterých absolvent obdrží určitý diplom, se v Číně dělí na různé kategorie, které následně poukazují na nestejně úrovně kvalifikace jejich majitelů<sup>44</sup>.

#### **5.5. Terciární vzdělávání**

V posledních letech se v Číně vysokoškolské studium intenzivně rozvíjí. Značně se tak rozšiřuje počet přijatých nových studentů. Velký rozvoj zaznamenává také magisterské studium a studium doktorandské.

---

<sup>44</sup> ČÍNSKÁ ENCYKLOPEDIE. China ABC. Kapitola 8. Školství, věda a technika, 2008.

Čínská vláda se snaží podporovat reformy a restrukturalizaci systému vysokoškolského vzdělávání tak, aby se toto vzdělávání přizpůsobovalo socioekonomickému rozvoji země.

Vysokoškolské vzdělávání v Číně zahrnuje:

- vyšší odborné školy s délkou studia 2 - 3 roky,
- bakalářské studijní programy (délka studia 4 roky),
- magisterské studijní programy (délka studia 2 - 3 roky),
- doktorské (tříleté) studijní programy<sup>45</sup>.

Zkoušky na vysoké školy vycházejí vstříc diferenciaci na studenty s vědeckým zaměřením a na studenty s uměleckým zaměřením.

V části čínského terciárního vzdělávání, které je odborně zaměřené (ale i ve vzdělávání dospělých) hrají důležitou roli i jiné instituce nežli vysoké školy, a to průmyslové podniky a veřejné instituce.

V Číně se také rozvíjí tzv. další odborné vzdělávání, kterého se v současné době účastní na 70 milionů lidí.

Vysoké školství dle západního vzoru se začalo v Číně rozvíjet před více než 100 lety. Podle statistiky z roku 2002, tedy na samém vstupu do nového milénia<sup>46</sup>, v Číně bylo 1396 vysokých škol, na nichž bylo zapsáno přes 9 milionů studentů a pracovalo 618 tis. učitelů. Aby Čína mohla pružně reagovat na socioekonomický rozvoj a uspokojila snahy co nejvíce mladých lidí dosáhnout vyššího stupně vzdělání, předpokládá se, že bude potřeba ještě dlouhé doby k rozvoji čínského školství. Proto se také objevil názor, že jednou z cest, které by umožňovaly nadaným mladým lidem bez nezbytné docházky získat vysokoškolské diplomy, by bylo oživení systému tradičních zkoušek, samozřejmě s novým obsahem. Pro bližší vysvětlení je možno uvést, že první počátky tohoto jevu můžeme spatřovat v zahájení čínského distančního vysokoškolského vzdělávání.

Jako vysoké školy se v Číně vyskytují univerzity, vyšší odborné školy, rozhlasové a televizní vysoké školy, mimopracovní vysoké školy a další.

---

<sup>45</sup> Tamtéž.

<sup>46</sup> Number of Students Enrollment by Level and Type of School 1978-2002, CERNET,  
< [http://www.edu.cn/education\\_1384/20060323/t20060323\\_115821.shtml](http://www.edu.cn/education_1384/20060323/t20060323_115821.shtml) >

Před nástupem na vysoké školy se uchazeči musí podrobit přijímací zkoušce. Tyto školy pak přijímají uchazeče podle dosažených výsledků zkoušky a s přihlédnutím k přání studentů. Otázky pro přijímací řízení jednotně určuje ministerstvo školství nebo provinční úřad školství, které také rozhodují o výši přijímací kvóty<sup>47</sup>.

Hlavní část čínských vysokých škol představují školy státní, k nimž patří prakticky všechny známé čínské univerzity. Soukromé vysoké školy navštěvují obvykle studenti, kteří neprošli přijímací zkouškou na vysoké školy, nebo mimopracovní stážisté. Někteří z nich také studují v rozhlasových, televizních nebo speciálních mimopracovních školách.

Významný podíl ve vzdělávacím systému Číny zaujímá Ústřední čínská rozhlasová a televizní univerzita (China Central Radio and Television University - CCRTVU) a další obdobné univerzity menšího rozsahu. Tyto univerzity také provádějí pilotáž v moderním distančním vzdělávání. Podle statistických údajů serveru CERNET (China Education and Research Network) publikovaných v roce 2001, absolvovalo na prahu nového milénia na 2 600 000 studentů touto formou studium 2 až 3 letých fakult. Tato univerzita také například dále zaznamenala na více než 1 000 000 absolventů polytechnického vzdělávání a více než 35 000 000 absolventů celoživotního vzdělávání<sup>48</sup>.

Rozvoj nové čínské společnosti s sebou nezbytně přináší řadu nových závažných otázek. Jednou z nich je snaha absolventů vysokých škol po nalezení práce. Ukazuje se, že volná místa jsou k dispozici především v západních regionech Číny. V posledních letech Čína zintenzivňovala investice do svého západního území (v širším slova smyslu sem patří rovněž severozápad a jihozápad Číny). S neustálým zlepšováním prostředí a hospodářského rozvoje v západní Číně je čím dále tím více absolventů ochotno hledat příležitost v podnikání v tomto regionu. Mezi nimi jsou i dobrovolníci, kteří odjíždějí do západní Číny rozvíjet spolupráci ve

<sup>47</sup> Čínská encyklopedie. China ABC.

<<http://czech.cri.cn/chinaabc/chapter8/chapter80302.htm>>

<sup>48</sup> China Central Radio and TV University(III). Talent Training. 2001-01-01

<[http://www.edu.cn/ccrtv\\_1459/20060323/t20060323\\_3925.shtml](http://www.edu.cn/ccrtv_1459/20060323/t20060323_3925.shtml)>

školsství, zdravotnictví, popularizovat zemědělskou techniku a přispívat k místnímu rozvoji. Protože rozvoj západní Číny nepochybně také závisí na racionálním rozmístování absolventů, jsou tyto možnosti jejich působení součástí strategie rozvoje západní Číny. Někteří absolventi mají možnost působit jako učitelé ve školách a pomáhat tak chudým žákům v učení, jiní mohou na venkově poskytovat rolníkům technickou podporu. Další absolventi zakládají zdravotnické týmy, které léčí nemocné na venkově a poskytují vesnickým obyvatelům v odlehlých oblastech lékařskou pomoc a léky<sup>49</sup>

Čínské sdělovací prostředky vyvíjejí jisté výchovně vzdělávací působení na mladé lidi, kteří končí vysokoškolské vzdělání s cílem popularizovat tyto tendence. Proto přinášejí informace o takových příkladech mladých lidí, jako byl 23 letý absolvent medicíny na Pekingské univerzitě jménem Mu Fun, který se zřekl dobré pracovní příležitosti, jež by ho pravděpodobně očekávala v hospodářsky rozvinutém městě Shen Zhen v jižní Číně a odejel pracovat do zdravotnického zařízení v autonomní oblasti Vnitřní Mongolsko. Stal se tak tzv. „dobrovolníkem s vysokoškolským diplomem“. O své volbě Mu Fun řekl, že sice stejně jako ostatní mladí absolventi chtěl být ve městě, mít nějakou stabilní práci a žít pohodlně. Ale také si přál být prospěšný pro společnost. Uvědomil si, že ve městě Shen Zhen pracuje mnoho profesorů a aspirantů a nemohl by se tam proto plně uplatnit. To ho vedlo k rozhodnutí odejít do jiné části Číny, kde by se cítil být potřebnějším<sup>50</sup>.

V nedávné době vznikl v Číně ***Projekt působení v západní Číně***. Tento projekt vyvolal u vysokoškoláků silnou odezvu, a tak přes 40 tisíc absolventů se bezprostředně po jeho vyhlášení k němu přihlásilo. Z nich bylo vybráno v první etapě 6000 absolventů, kteří byli vysláni do chudých oblastí Číny ve 12 provinciích, kde by měli po dobu jednoho až dvou let působit ve veřejných službách, jako je školství, zdravotnictví, popularizace zemědělské techniky, likvidace chudoby atd.<sup>51, 52</sup>

<sup>49</sup> Vysokoškoláci stimulují rozvoj západní Číny. CRI.

<<http://czech.cri.cn/1/2007/04/26/1@47593.htm>>

<sup>50</sup> Tamtéž.

<sup>51</sup> Tamtéž.

<sup>52</sup> S pomocí své univerzity našla absolventka Yü uspokojivé pracovní místo, 2005.

V Číně se rovněž rozvíjí rozsáhlý systém distančního vzdělávání (Ouroda, 2002), který umožňuje dosáhnout středoškolského a vysokoškolského vzdělání v nejrůznějších oborech.

Již v prvních letech na počátku období reformy a otevírání se světu se objevily v čínských pramenech informace o tom, že v převážně v městských aglomeracích Čína vybudovala největší vzdělávací systém pro vysokoškolské samostudium na světě, kdy na každých 10 000 lidí připadá 56 studentů, kteří mohou individuálně studovat ke zkouškám potřebným ke získání vysokoškolského diplomu. V podstatě jde o individuální studium v rámci celoživotního vzdělávání, které je možné bez ohledu na věk, pro které bylo ve sledovaném období na přelomu století k dispozici 230 předmětů (Čína vytváří..., 2001).

Na čínských vysokých školách se platí školné<sup>53</sup>. Výše tohoto poplatku je různá, a to podle školy a oboru. V současné době toto školné činí v průměru 20 tisíc jüanů ročně.

Hospodářství Číny se v posledních letech rychle rozvíjí a její postavení na mezinárodní úrovni je čím dále tím vyšší, takže stále více mladých lidí ze zahraničí přichází do Číny studovat. V roce 2007 v Číně studovalo na 77 tisíc cizinců, z nichž 90% představovali studenti, kteří zde studují na vlastní náklady. Pocházeli zejména z Korejské republiky, Japonska, USA, Vietnamu, Indonésie, Thajska, Německa, Ruska, Nepálu, Francie, Austrálie, Malajsie a dalších více než 170 zemí a oblastí světa. Studovali zejména čínský jazyk, čínskou kulturu, čínskou historii, čínskou medicínu a farmacii i další obory s čínskými rysy. V posledních letech se studium zahraničních studentů rozšířilo na právo, finance a ekonomiku, účetnictví, přírodovědné a technické obory<sup>54</sup>.

Při magisterském a doktorském studiu na čínských vysokých školách mohou zahraniční studenti v Číně používat jak čínštinu, tak angličtinu. Několik stovek cizinců, kteří studovali v ČLR od jejího vzniku až do současné doby představují, jako absolventi, důležitý faktor nejen pro

<sup>53</sup> Vyjma pedagogických univerzit, kde od něj bylo od roku 2007 od školného upuštěno.

<sup>54</sup> Zahraniční studenti v Číně, 2008.

budování a rozvoj svých zemí, ale také při prohlubování výměny a spolupráce mezi svými zeměmi a Čínou<sup>55</sup>

Získávání zahraničních studentů ke studiu na svých vysokých školách věnuje Čína velkou pozornost a považuje to za jeden ze zdrojů zlepšení mezinárodního postavení svého školství a za příspěvek k vytváření dalších prestižních vysokých škol. Přepokládá se uskutečňování dalších opatření ke zlepšení studijního prostředí s cílem získat ještě více zahraničních studentů, zejména stážistů. Studium na čínské vysoké škole vyžaduje po uchazečích ze zahraničí příslušné vzdělání a určitou kvalifikaci čínštiny. Některé školy také vyžadují přijímací zkoušku. Zájemci se mohou přímo kontaktovat s čínskými vysokými školami prostřednictvím internetu. V současnosti může přijímat zahraniční posluchače přes 300 čínských vysokých škol. Čína podniká mnohá opatření ke zvyšování počtu zahraničních studentů, např. povoluje jim bydlení mimo univerzitní koleje, aby mohli být v ještě užším kontaktu s čínským obyvatelstvem a ještě více poznávat Čínu.<sup>56</sup>

Cílem mnoha zahraničních studentů, kteří přicházejí do Číny, je studium čínského jazyka. Studiu čínštiny se věnuje nadpoloviční většina všech zahraničních studentů v Číně. Vyučovací plán studia čínského jazyka pro cizince je vytvářen jako flexibilní. Jsou v něm tedy zahrnuty jak krátkodobé kursy o délce trvání několika měsíců nebo několika týdnů, tak také úplné čtyřleté vysokoškolské studium. Čínští odborníci k tomu přizpůsobili učebnice. Školy mohou poskytovat výuku v souladu s jazykovou vybaveností uchazečů o studium, a to buď bilinguálně nebo jenom čínsky. Zahraniční studenti studují čínštinu většinou na vysokých školách. V současné době přes 300 čínských vysokých škol může přijímat studenty ze zahraničí, kteří chtějí studovat čínštinu. Zájemci ze zahraničí se mohou se školami kontaktovat bez větších problémů v podstatě přímo<sup>57</sup>.

Studentům čínštiny je nabízena kvalifikační zkouška, která je považovaná za čínský TOEFL. Provádí se nejen v Číně, ale také ve speciálních střediscích v asi 30 zemích a oblastech světa. Těmito středisky

<sup>55</sup> Studium na čínské vysoké škole. Čínská encyklopedie. ABC, 2008.

<sup>56</sup> Studium na čínské vysoké škole. Čínská encyklopedie. ABC, 2008.

<sup>57</sup> Studium čínského jazyka. Čínská encyklopedie. ABC, 2008.

jsou zejména tzv. Konfuciovy instituty. Činnost jednoho z těchto zařízení, Konfuciova akademie, byla zahájena také v ČR, a to při Univerzitě Palackého v Olomouci od září 2007.

Absolventi, kteří získali titul bakaláře mohou dále studovat v postgraduálním studiu, které se v Číně zakončuje titulem Magistr. Absolventi s titulem Magistr se mohou ucházet o doktorské studium. Uchazeče o titul magistra nebo doktora přijímají vysoké školy nebo výzkumné instituty. Příjímací zkouška k magisterskému studiu se skládá z písemné a ústní části. Otázky přijímacího řízení písemné zkoušky ze společných předmětů jednotně stanovuje Ministerstvo školství, které také rozhoduje o minimální výši přijímacích kvót. Např. uchazeči, kteří chtějí studovat humanitní obory, se musejí podrobit zkoušce z politiky a z cizího jazyka. Uchazeči, kteří chtějí studovat technické obory, pak procházejí zkouškou z politiky, cizího jazyka a matematiky<sup>58</sup>.

Pro písemné zkoušky stanovuje druhy předmětů, otázky a také výši přijímací kvóty vysoká škola nebo výzkumný institut sám. Poté, co uchazeči zkoušku zvládli se žadáním prospěchem, musí se podrobit také ústní zkoušce. Vysoká škola nebo výzkumný institut vybírá z nich ty nejlepší.

Příjímací zkoušku k doktorskému studiu provádí vysoká škola nebo výzkumný institut sám. Zkoušení, kteří už získali titul magistra a chtějí nadále studovat původní obor, podrobují se písemné a ústní zkoušce jenom z cizího jazyka a z dalších dvou nebo tří odborných předmětů. Pokud chtějí studovat jiný obor nebo nemají titul magistra, podrobují se písemné a ústní zkoušce ze 5 – 6 předmětů<sup>59</sup>.

Vzhledem ke tlaku na zaměstnání se v posledních letech rychle zvyšuje počet zkoušených na studium na titul magistra nebo na doktorské studium a tím se snižuje podíl přijatých. Kromě toho, současně s reformami systému školství se samosprávné pravomoci institucí, tj. vysokých škol a výzkumných institutů, postupně rozšiřují.

<sup>58</sup> PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY... Čínská encyklopedie. China ABC, 2008.

<sup>59</sup> Tamtéž.

## 5.6 Mimoškolní výchova

Kromě edukace ve škole je v Číně velký počet mimoškolních výchovných institucí. Rodiče těchto možností v rozsáhlém měřítku využívají k obohacování znalostí dětí.

Mezi instituce pro mimoškolní výchovu v Číně patří zejména domy mládeže, domy dětí, dětská centra, mimoškolní kurzy instruktorů a internetové vyučování. Mladí lidé a děti se v nich mohou, podle svého zájmu a potřeb, učit hudbě, tanci, malbě, upevňovat a doplňovat své školní, účastnit se rozmanité vědecko-technické a umělecké činnosti<sup>60</sup>.

Volný čas si čínští žáci organizují tak, aby si co nejvíce odpočinuli. Oblíbenou činností jsou návštěvy parků a sadů, které se v Číně neustále rozrůstají v souladu s programem čínské vlády rozšiřovat plochy zeleně. Mladí lidé v parcích provádějí různá tělesná cvičení, věnují se hrám na hudební nástroje či zpěvu, v parcích je též možné se věnovat tenisu. Číňané vždy obdivovali divadla a podobná jevištní vystoupení, v dnešní době také rádi navštěvují kina, sledují televize a videa. Velké oblibě se mezi mladými Číňany těší nový druh zábavy – karaoke (Obuchová, 1999).

Popsanou strukturu čínského školského systému je vyjádřit rovněž graficky (viz graf č. 5).

Pokud jde o období, která se datuje od počátku nového milénia, můžeme tedy stručně shrnout, že školský systém v Číně nabyl výraznějších rysů a větší stability a účinnosti ve srovnání s předcházejícími obdobími. V platnosti byla celá řada dokumentů z období bezprostředně předcházejícího, které k těmto pozitivním trendům nepochybně napomáhaly. V uvedeném období byl také patrný zájem Číny o získávání zahraničních studentů ke studiu na svých vysokých školách. Lze říci, že je to považováno

---

<sup>60</sup> MIMOŠKOLNÍ VÝCHOVA. Čínská encyklopedie. China ABC, 2008.



za jeden ze zdrojů zlepšení mezinárodního postavení čínského školství a za příspěvek k vytváření dalších prestižních vysokých škol. Studentům čínštiny je nabízena kvalifikační zkouška, která je považovaná za čínský TOEFL a provádí nejenom v Číně samotné, ale dokonce již ve speciálních střediscích v asi 30 zemích a oblastech světa. Činnost jednoho z těchto zařízení, Konfuciova akademie, byla zahájena také v ČR v září 2007, a to při Univerzitě Palackého v Olomouci.





## 6. Hledání možností spolupráce s čínským školstvím

V jistém smyslu by bylo možno hovořit o prvopočátcích vzájemného hledání kontaktů, samozřejmě jen v několika pedagogických aspektech, již v 17. - 18. století, kdy byli do Číny vysíláni vzdělaní evropští jezuité, kteří se snažili předávat prvky evropské vzdělanosti v rámci určitého oboru, jako například astronomie, matematiky aj. Zároveň však studovali čínskou vědu, čínskou každodennost, mentalitu lidí a mnoho dalších skutečností. K těmto jezuitům, kteří měli za úkol vykonávat v Číně misijní činnost patřil v první polovině 18. století i misionář českého původu, Karel Slavíček<sup>61</sup>

Rozsáhlý popis tehdejší čínské skutečnosti zprostředkoval Evropě středověký benátský kupec Marco Polo. Svoje poznatky, zkreslované však také občasnou literární nadsázkou, podal v románě s názvem Milión.

Bohatý sinologický materiál soustředily však až teprve novodobé německé univerzity, přičemž mezi disertačními pracemi čínských studentů, kteří na těchto univerzitách vystudovali, nacházíme doslova opravdové „skvosty“. Je tomu tak s prací Stephana Hsü Chi-wei, která má název *Die Pädagogik von Ts'ai Yüan-pei* (Pedagogika Cai Yuanpeie) a byla publikována v Münsteru na Westfälischen Wilhelms-Universität v roce 1969. Tato práce přibližuje osobnost čínského pedagogického reformátora působícího v období po 1 světové válce, který zastával rovněž významné postavení v čínském akademickém životě, kdy působil například jako rektor Peking University. Jeho pedagogika vyrůstala ve spojení a americkým pragmatismem a zanechala v Číně dodnes svoji nesmazatelnou stopu.

Česko-čínské kontakty v oblasti školství mají svůj počátek v 50. letech minulého století. Od té doby si obě země vzájemně vyměňují studenty a čas od času i delegace pedagogických odborníků. Poté, co koncem 70. let zahájila Čína politiku reformu a otevírání se světu, se začala také výměna na v oblasti vzdělávání lépe rozvíjet. Některé vysoké školy obou zemí navázaly přímé kontakty, zvýšil se počet hostujících profesorů i studentů a spolupráce ve výzkumu a v pořádání přednášek.

---

<sup>61</sup> Listy z Číny – Plavba do Číny <<http://czech.cri.cn/1/2006/12/14/1@40926.htm>>

Zajímavou informací, s určitým vztahem k edukaci v Číně a s nástínem možností ve spolupráci s čínskými univerzitami podali v nedávné době prof. JUDr.Karel Malý a prof. PhDr. Jaroslav Pánek z Univerzity Karlovy, kteří vykonali služební cestu do Číny. V závěrech své zprávy konstatovali, že čínské univerzity, které mají dnes velmi rozsáhlé kontakty s asijskými, americkými a západoevropskými univerzitami, chápou Univerzitu Karlovu jako přední reprezentantku vysokých škol ve střední a východní Evropě. Proto od ní očekávají zprostředkování poznatků o moderních dějinách, makroekonomických, sociálních a politických procesech na přelomu století. Naproti tomu jsou ochotny poskytnout podporu při obohacování klasických sinologických studií o moderní areální výzkum se zaměřením na Dálný východ."(Malý,K.-Pánek,J.,1997).

Univerzita Karlova spolupracuje průběžně s čínskými vysokými školami na základě dohod. Již po dlouhou dobu jsou podepsány partnerské dohody se dvěma univerzitami v čínském hlavním městě, a to od roku 1987 s Peking University a od r. 1998 s Renmin University of China v Beijingu. V jedné dohod, podepsaných s těmito univerzitami, nacházíme, mimo jiné vytyčené oblasti spolupráce, také jednu z edukačních věd, a to speciální pedagogiku. O těchto dohodách však je možno konstatovat, že neumožňují rozsáhlejší mobility.

Dlouhodobě je realizována mezistátní kulturní dohoda České republiky s Čínou, na podkladě které bylo možno každým rokem zajistit výměnné studijní pobyty pouze deseti a v posledních letech až 15 českých a čínských studentů. Je nasnadě, že tak postupně musí narůstat rozpor mezi poptávkou u nás a nabídkou z čínské strany.

Skutečnost, že smluvně podložená spolupráce mezi vysokými školami obou zemí narůstá jen pozvolna, lze doložit například údaji MŠMT ČR z roku 2002, kdy se v Přehledu dohod o přímé spolupráci sjednaných mezi českými a zahraničními vysokými školami k 31.1.2002 objevily pouhé 4 dohody a Čína se tak stala v tomto směru partnerem v pořadí na 30. – 32. místě, vedle takových zemí, jako Litva a Lotyšsko. Pro srovnání můžeme

ještě uvést, že v tomto dokumentu bylo započteno 109 dohod s Německem či 16 dohod s Japonskem.<sup>62</sup>

Čína rozvinula mezinárodní výměnu a spolupráci s celou řadou zemí a oblastí. Uspořádala konference na mezinárodní úrovni s problematikou distančního vzdělávání a vzdělávacích technologií. Každoročně zajišťuje jednání *Mezinárodní rady distančního studia* a jednání *Asijského a Pacifického edukačního sympózia*. Čína také realizovala několik mezinárodních setkání a seminářů UNESCO k distančnímu vzdělávání. Čína také vyslala delegace svých odborníků k návštěvě více než deseti zemí a regionů, jako byly například Velká Británie, Spojené státy, Japonsko, Kanada, Austrálie, Francie a Německo. Naproti tomu také pozvala již tisíce zástupců z více než deseti zemí a mezinárodních institucí. Byly podepsány dvojstranné dohody s Kanadou a Francií. Čínská edukační televize CRTVU se stala členem *Asijské Asociace Open univerzity (AAOU)* v roce 1993. Bylo věnováno mnoho času výročním setkáním *Mezinárodní rady distančního vzdělávání (ICDE)*, poté, co Čína vstoupila do tohoto orgánu. Kromě toho byl rozvinut široký program spolupráce s Velkou Británií, Amerikou, Kanadou a Japonskem. Jako příklady dosažených výsledků je možno uvést, že byly zpracovány Základy japonštiny, multimediální materiály pro jazykové kurzy s (japonskou televizí, pozn. překl.) NHK a Kurzy angličtiny s anglickými jazykovými odborníky. Tři kurzy: Moderní podnikové finance a ekonomika, Management, Analýza podnikových financí a marketingu, měly velmi dobré efekty. Edukační televize CRTVU realizovala *Čtrnácté výroční setkání organizace AAOU* v říjnu 1999.

Na čínském Ministerstvu školství pracuje *Odbor pro audiovizuální edukaci*, který ve spolupráci s *Dětským fondem OSN* uspořádal distanční vzdělávání programy ve více než 60 místech Číny (zvláště chudobou postižených oblastí a oblastí s národnostními menšinami). Některé okresy schválily zvláštní programy výcviku v lékařské péči, v ochraně životního prostředí, žen a dětí. Tento odbor také, ve spolupráci s *organizací UNESCO*

---

<sup>62</sup> PŘEHLED DOHOD o přímé spolupráci sjednaných mezi českými a zahraničními vysokými školami (k 31.1.2002). Praha: MŠMT.

a *Asijskou bankou pro rozvoj* rozvinul posilování výcviku učitelů základních škol prostřednictvím distančního vzdělávání.

Byly vytvořeny nevládní kontakty mezi Čínským audiovizuálním edukačním sdružením a jeho partnery ve světě jako například s Americkou asociací edukační komunikace a technologie (AECT).

Společným trendem globalizace je rozvoj moderního vzdělání ve světě. V průběhu období reformy a otevírání se světu se Čína aktivně angažovala v mezinárodní kooperaci a výměnách na poli odborného vzdělání. Od počátku tohoto období ve dvou desetiletích vyslala čínská vláda mnoho delegací do více než 20 zemí a oblastí světa, které mají dobré a rozvíjející se odborné vzdělání, které čínské straně poskytuje unikátní znaky pro úspěšné studium zahraničních zkušeností. V téže době Čína přijala mnoho zahraničních delegací pro odborné vzdělání, přivítala zahraniční experty - lektory a poskytovala vzdělání spolu se zahraničními odbornými vzdělávacími institucemi. To vše podporovalo rozvoj čínského odborného vzdělání. Čína již navázala mnohé kontakty s UNESCO, Světovou organizací práce, národními a dalšími organizacemi. Bilaterální spolupráce a výměna mezi Čínou a jinými zeměmi se postupně zvětšovala. To také vedlo k postupnému zlepšování kvality učitelů středních škol.

Čína dovezla ve spolupráci s Kanadou a Austrálií jejich vzdělávací a výcvikové modely a základní poznatky k reformě svých tradičních edukačních struktur. Ministerstvo práce a sociálního blahobytu spolupracovalo se **Světovou organizací práce**, provádělo předběžnou pilotáž v učňovských školách a v odborných školách pro sféru služeb. V roce 1993 se Čína zúčastnila Mezinárodního semináře odborného a technického vzdělání pořádaného organizací UNESCO. V roce 1997 se konal v Číně **Mezinárodní seminář o venkovském odborném vzdělání**. Účastníci ze zahraničí, ze Světové banky a ze Světové organizace práce v diskusi shrnuli mezinárodní vývoj odborného vzdělání. Poskytli tak cenné zkušenosti pro rozvoj odborného vzdělání v Číně.

V neposlední řadě je nutno zdůraznit jazykové vzdělávání, které je v současné době Čínou významně podporováno i v zahraničí, a to prostřednictvím tzv. Konfuciových institutů, které v posledních letech

vznikají po celém světě. Naproti tomu čínští studenti mají možnost se přímo v Číně zabývat studiem některého cizího jazyka, který se později může stát doslova jejich „pracovním nástrojem“. Tak například, v Číně se vyskytují bohemisté, kteří vystudovali v Beijingu češtinu, z nichž někteří v České republice nikdy nebyli. Jen někteří mají možnost pobývat v ČR na krátkodobé stáži. To se, samozřejmě, týká spíše mladších absolventů. Spolu se svými staršími kolegy působí pak například tyto odborníci v České sekci Čínského rozhlasu pro zahraničí (China Radio International – CRI) , kde připravují řadu zajímavých relací vysílaných přímo v českém jazyce. V posledních letech v tomto médiu bývají například také zapojeni do rozhlasových kurzů čínštiny pro české posluchače. V některých relacích, zvláště v pořadu Věda, školství a zdravotnictví nebo v pořadu Vážená redakce pak pracovníci České sekce CRI čas od času publikují zajímavé články o vzdělávání v Číně, vysílané většinou na přání některých posluchačů. Byly tak například pro české posluchače odvysílány rozsáhlé články o čínských někdejších významných pedagogických osobnostech v Číně, informace o odborném školství o významných edukačních projektech v Číně nebo o vzdělávání národnostních menšin v Číně. Lze tedy konstatovat, že toto médium poskytuje mimořádnou příležitost získávat informace o pedagogické problematice prostřednictvím překladu čínských bohemistů, která je o to cennější že čeští bohemisté se nezabývají překlady čínské pedagogické literatury.

V květnu 2000 navštívila Čínu delegace vedená ministrem školství, mládeže a tělovýchovy Mgr. Eduardem Zemanem. Během návštěvy podepsaly obě strany v Pekingu *"Ujednání o školských výměnách mezi Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky a Ministerstvem školství Čínské lidové republiky na léta 2000 – 2003"* . Obě strany odsouhlasily, že budou i nadále poskytovat prostředky studentům a badatelům partnerské země, celkem až deseti osobám ročně. Obě strany také v rámci tohoto ustanovení chtějí nadále podporovat studium čínštiny a češtiny. Navíc si vzájemně mají vyměňovat školské delegace, uskutečňovat návštěvy, průzkumy a další akce napomáhající vzájemnému porozumění.



Poté, co se 1.1.1993 rozdělila Česká a Slovenská republika, byla uzavřena v roce 1995 v souladu se změněnou situací mezi Čínou a Českou republikou nová **mezivládní smlouva o vědecko-technické spolupráci** na 5 let. Obě strany určily za prováděcí orgány této smlouvy: za čínskou stranu Státní výbor pro vědu, za českou stranu Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Další jednání probíhala v rámci společných jednání **Česko-čínské komise pro vědecko-technickou spolupráci**. Pro vysvětlení je možno podat stručně obsah několika následujících jednání těchto komisí:

V květnu 1996 přijela do Číny na pozvání čínské strany česká vědecko-technická delegace vedená náměstkem ministra školství, mládeže a tělovýchovy, který předsedal v Beijingu **33. zasedání Česko-čínské komise pro vědecko-technickou spolupráci**. Na tomto zasedání proběhly tyto hlavní části jednání:

- byla podrobně zhodnocena dosavadní spolupráce,
- byly projednány otázky týkající se rozvoje dvojstranné hospodářské a vědecko-technické spolupráce pro nejbližší období
- vedla se podrobná diskuse o hlavních bodech a nejdůležitějších směrech budoucí spolupráce. Členové komise projednali spolupráci v elektrotechnice v textilním průmyslu, strojírenství, farmacii, výrobě skla a dalších celkem osmi odvětvích. Na to byl místopředseda státního výboru pro vědu Hui Yongzheng pozván do České republiky, aby se jako vedoucí delegace setkal se zodpovědnými pracovníky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstva průmyslu a obchodu, Akademie věd, Telekomunikačních společností a dalších organizací, aby s nimi projednal spolupráci na poli vědy a techniky aj.

V první polovině roku 1997 se uskutečnila vzájemná výměna vedoucích představitelů akademií věd obou zemí a přírodovědeckých fondů a byl podepsán **protokol o spolupráci**. Krátce na to navštívila Českou republiku čínská vědecko-technická delegace **34. zasedání Společné česko-čínské komise pro vědecko-technickou spolupráci**. Na tomto zasedání především obě strany zhodnotily současnou situaci v oblasti vědecko-technické spolupráce a určily jednotlivé položky spolupráce v oblasti:

- lesnictví, zemědělství, chovu dobytka, ochrany přírody,
- farmacie,
- hutnictví, genetiky a v dalších oborech.

V dubnu 2000 navštívila Čínu česká vědecko-technická delegace pod vedením náměstka ministra školství, mládeže a tělovýchovy, aby se v Beijingu zúčastnila **35. zasedání Společné komise pro vědecko-technickou spolupráci**. V rámci zasedání byla představena státní strategii inovace Číny a česká delegace podala výklad obsahu nové politiky České republiky v oblasti vědy a techniky a strategie rozvoje pro vstup do EU. Obě strany aktivně zhodnotily výsledky dosažené od posledního zasedání a určily směr budoucí spolupráce. Upřesnily se nové položky spolupráce v:

- zemědělství,
- elektrotechnice,
- biotechnologii,
- ochraně přírody,
- chemii a v dalších oborech.

Česká strana v Pekingu navštívila mj. Firmu Tongfa, pracující při univerzitě Qinghua. V Xianu se účastnila jednání o rozvoji čínského západu a vyměnila si názory na možnost rozšíření styků a spolupráce s příslušnými vědeckými a výzkumnými institucemi a podniky. Následně obě strany stvrdily výměnou diplomatických nót o rozhodnutí prodloužit platnost smlouvy o vědecko-technické spolupráci na dalších pět let počínaje květnem 2000.

**36. zasedání Společné komise pro vědecko-technickou spolupráci** se konalo v březnu 2002. Bylo na něm potvrzeno více než 60 položek vzájemné spolupráce.

Z hlediska vytváření legislativních podmínek pro spolupráci mezi ČR a ČLR byly nepochybně důležité všechna výše uvedená jednání Společné komise pro vědeckotechnickou spolupráci. Jak si však můžeme povšimnout z obsahu jednání, chybělo zde vytváření legislativního rámce pro bádání ve společenských vědách, konkrétně například ve vědách edukačních.

Proto se jeví jako nezbytně nutným navázání vědeckých kontaktů mezi vysokými školami a univerzitami, jejichž náplní by byla spolupráce ve školství, spolupráce na pedagogických výzkumech apod.

Čeští pedagogové se v moderní české pedagogické literatuře problematice čínského školství nebo čínské pedagogice téměř nevěnovali. Výjimku tvořil jen prof. M. Cipro, který ve svých významných dílech, jako např. v Průvodci dějinami výchovy, vydaném v roce 1984 nebo ve Slovníku pedagogů, vydaném vlastním nákladem v roce 2001, podal vysvětlení edukačních filozofií Konfucia a Cai Yuanpeie, včetně jejich životopisných dat. V první ze zmiňovaných prací uvedl navíc i stručný přehled vývoje čínské pedagogiky.

Lze mít zato, že rozličné aktivity, které by mohly napomoci k rozvinutí vzájemných kontaktů by se mohly soustřeďovat do okruhů, jako jsou například:

- práce se studenty v oblasti multikulturní výchovy,
- studijní cesty a pobyty učitelů,
- rozhovory k problematice toho kterého školství v médiích,
- iniciování dohod mezi vysokými školami,
- edukační výstavy aj.

Asi od roku 2000 se na některých vysokých školách v Brně postupně začaly objevovat některé odborné příspěvky studentů (vedené autorem této disertační práce) zaměřené na čínskou edukační problematiku. Domníváme se, že tyto studentské snahy je nutno alespoň stručně na tomto místě zmínit, protože jde, v přeneseném slova smyslu, o „první vlaštovky“ v oblasti českého studia problematiky novodobého čínského školství. Jsou to především teoretické průzkumy, analýzy a komparace, na podkladě odborné literatury převážně za poslední desetiletí. Přímé výzkumy v čínských školách, přes velké úsilí těchto studentů o navázání příslušných kontaktů s čínskými školami, bylo zatím bezvýsledné.

Nehledě na tyto projevy poměrně vážného vědeckého zájmu o čínskou edukační problematiku ze strany studentů některých brněnských vysokých škol připravujících učitele, z jejich prací nadto vyplynula celá

řada skutečností o odlišnostech i společných rysech českého a čínského systému vzdělávání, o způsobech výuky, o věkových a vývojových zvláštěnostech žáků středních odborných škol aj. V dalším pojednání se tedy zmíníme o závěrech některých těchto průzkumů:

Hutařová (2004), se zabývala dotazníkovým šetřením klimatu tříd na českých a čínských středních odborných školách, přičemž oslovila absolventy čínských středních odborných škol. Výrazných odlišností si přitom tato mladá autorka povšimla ve způsobech a metodách výuky a výchovy uplatňovaných na českých a čínských žácích. Ve své práci uvedla, že v českých podmínkách je výchovné působení plynulé, přiměřené a bez náhlých zvrátů. Českému dítěti se po nástupu do základní školy dostává stále stejné péče ze strany učitelky jako ze strany matky nebo dříve učitelky v mateřské škole. Matky vedou své děti k přiměřené samostatnosti, pomáhají jim tam, kde je to nezbytné. Podobně i učitelky v prvních třídách základních škol nahrazují v době vyučování matku a k dětem se chovají laskavě a shovívavě, více mateřsky než autoritativně. Naproti tomu výchova v čínském prostředí má zcela jinou podobu. Do nástupu školní docházky je dítě středem pozornosti, má vždy přednost před staršími sourozenci, matka se významně stará o jeho potřeby a pohodlí. Všechny tyto výhody a tato privilegia však končí nástupem do školy. Od této chvíle má dítě být samostatné, schopné postarat se o své potřeby samo. Navíc začíná být od něj vyžadována nezvykle tvrdá a nekompromisní disciplína. Přestává být středem zájmu rodiny, z níž pochází, ale stává se spíše součástí školního kolektivu. Ovšem zájmy školního kolektivu jako celku jsou nadřazené zájmům jednotlivců. Učitelka, na rozdíl od působení v roli jakési „druhé matky“ (jako je tomu v české škole), působí v čínské škole jako autorita, jejímž úkolem je, mimo jiné přísně postihovat nedovolené chování dětí. Autorka konstatuje, že není jednoduché posoudit, který z těchto dvou odlišných modelů výchovy je vhodnější a vede k lepším výsledkům. Čínská výchova má za cíl potlačovat agresivitu a impulsivnost a podporovat vzdělání a jednání v zájmu kolektivu. Autorka si dále všímá současných trendů v chování dětí a mládeže v ČR, rostoucí agresivity, sklonům k násilí a trestné činnosti mezi dětmi a mladistvými a domnívá se, že mnohdy příliš laskavá a málo

důsledná výchova uplatňovaná v českých rodinách a školách spíše neprospívá budoucnosti dětí. Autorka si dále všímá vztahu žáků k učiteli v podmínkách české a v podmínkách čínské školy. Vztah k učiteli v ČR s přibývajícím věkem prochází změnami. Obdivné postoje k učitelům první třídy plynule přerůstají do střízlivějšího pohledu, žáci jsou vnímavější k nedostatkům a chybám svého učitele. V důsledku toho je možné zejména na středních školách rozlišovat dva typy učitelů. Jeden je více orientován na výuku a svůj vyučovací předmět. Takovýto učitel obvykle žáky mnoho naučí, výuku doplňuje vlastními zkušenostmi a praktickými znalostmi. Takového učitele si žáci mohou vážit pro jeho profesionální schopnosti. Druhý typ učitele je pak orientován spíše na lidi než na výuku. Se svými žáky hodně hovoří o jejich problémech. Jeho zvláštností je, že ve vztahu k žákům vystupuje více jako přítel, poradce a pomocník. Znalosti vyučovacího předmětu nejsou prioritou a proto tento učitel obvykle málo naučí. Žáci si jej však mohou vážit pro jeho lidské vlastnosti a hodnoty.

Naproti tomu v čínských školách se vztah žáků k učiteli odvíjí od tradiční úcty ke starším a zkušenějším lidem v duchu konfuciánské filozofie. Učitel tak na žáky působí jako autorita, která jim má poskytnout co nejširší a nejhlubší znalosti, vědomosti a dovednosti a má je vést k požadovaným způsobům chování. Žáci se proto snaží v průběhu výuky plnit svědomitě úkoly, ale diskuze nebo projevy vlastních názorů nebývají u žáků obvyklými. Své lidské vzory pak čínští studenti hledají spíše v rodině, mezi jejími staršími členy.

Při zkoumání povahových rysů příslušníků dvou odlišných kultur české a čínské, v návaznosti na edukační prostředí, shledala Hutařová (2004) mnohé rozdíly a zvláštnosti na obou stranách. Číňané se nejvíce vyznačují kolektivismem a rodinnou soudržností. Na základě těchto povahových rysů předpokládá, že vztah čínských studentů ke škole a sociální prostředí ve třídě se budou vyznačovat vysokou mírou spolupráce, ochotou vzájemně si pomáhat a snahou o dosažení co nejuspokojivějších výsledků při školní práci. Číňané jsou též známí svou pracovitostí a vytrvalostí, což napomáhá dobré morálce a disciplinovanosti ve třídě. Sociální klima v čínské třídě by mělo být tedy odrazem povahových rysů čínských žáků. Jejich chování vyplývá z přísné

a autoritativní výchovy. Nabízí se tedy otázka, zda je takové školní prostředí udržitelné i mezi staršími žáky, zejména v období puberty a adolescence, tj. na střední škole. Autorka se domnívá, že příslušníci české kultury jsou si v některých povahových rysech s Číňany podobní, v mnohých se však výrazně liší. Společná oběma národům je píle, pracovitost a vytrvalost spojená s určitou dávkou trpělivosti.

Na rozdíl od čínských studentů se však čeští studenti neradi učí nazpaměť a dávají spíš přednost tzv. „zdravému rozumu“, přemýšlení a logickému myšlení. Tyto skutečnosti se pak odrážejí i ve vztahu ke vzdělání a ve vztahu ke školní práci. Žáci středních škol v České republice jsou více vedeni k samostatnosti při získávání znalostí a řešení úkolů, je u nich podporován samostatný úsudek a projevování vlastních názorů. Dále také předpokládá, že sociální klima české středoškolské třídy pak díky relativně velké volnosti studentů zřejmě nebude po stránce morálky a disciplíny tak dokonalé jako v případě třídy čínské.

Vývojové zvláštnosti žáků hrají rovněž významnou roli v sociálním klimatu třídy a v úrovni dosaženého vzdělání, znalostí, dovedností a zkušeností na středních školách.

Jak miní autorka, naproti tomu čínské středoškolské studenty, díky přísné výchově, úctě ke starším a tradicím, je možno považovat, v porovnání s českými studenty, za méně společensky vyzrálé. Autorka dále uvádí, že během studia na střední škole procházejí Číňané stádiem puberty, jenž je spojeno se značnými obtížemi při hledání sebe sama, svého vztahu k dospělým, postojů, názorů na okolní svět apod. Čeští studenti naopak v době svého studia na střední škole mají období puberty již za sebou a nacházejí se v adolescenci. Jejich osobnost se formuje do stálejší podoby. Jsou už téměř dospělí, což umožňuje některým učitelům chápat studenty více jako své kolegy s jejich vlastními názory, než jako děti, které je potřeba vést a formovat zamýšleným směrem. Ve své psychické vyzrálosti dovede český středoškolský student hájit své zájmy a názory v debatě s dospělým, přičemž dokáže klást logické argumenty a bývá velmi citlivý až kritický k rozporům na straně dospělého. Čínský student ve stejném věku údajně prezentuje raději postoje skupiny či kolektivu a do sporů s dospělými se

nepouští, neboť to není vzhledem k běžné úctě a odstupu ke starším vhodné ani zdvořilé.

Přesto autorka rovněž konstatuje, že ve svém vývoji mají čeští a čínští studenti i řadu společného. Jsou to například nejrozumnější zájmy a záliby, kterými zaplňují svůj volný čas. Ačkoliv při školní výuce nejsou Číňané příliš vedeni k rozvoji tvořivosti a tvůrčího myšlení, v rámci svých volnočasových aktivit se rádi věnují umění hudebnímu či divadelnímu, což lze zcela určitě považovat za tvůrčí činnost. V tomto jsou si velmi podobní s českými studenty, kteří se ve stejném věku přiklánějí od pasivní účasti na kulturních a uměleckých akcích k aktivnímu vystupování v uměleckých skupinách. Jak čínští tak i čeští studenti se v tomto věku rádi věnují sportům. Z pohledu zájmů a vyplňování volného času tedy příliš výrazné rozdíly mezi oběma sledovanými skupinami neexistují.

Autorka uzavírá, že čínská třída se ukázala jako velice dobře organizovaná ve srovnání s třídou českou. Po stránce vztahů mezi žáky neexistují mezi oběma školními prostředími větší rozdíly a čínská třída nemá potíže se sociálním klimatem větší, než třída česká. Dále bylo zjištěno větší zaujetí pro školní práci u čínských žáků nežli u žáků českých.

Kotoučková (2002), si všímá historického vývoje čínského školství. Uvádí zajímavou etapizaci dle vědeckého pracovníka Kansaské univerzity, působícího v Číně, Davida B. Surowského, podle něhož lze rozdělit historii vzdělávacího systému v Číně na pět rozsáhlých období, a to:

1. Do roku 1840
2. Od roku 1840 do roku 1949
3. Od roku 1949 do roku 1966
4. Od roku 1966 do roku 1976
5. Od roku 1976 po současnost.

Konec prvního období (z něhož se například dochovaly zprávy o vrcholném rozvinutí starověkého čínského školství za dynastie Tang, kdy sídelní město mělo šest univerzit se specializovanými fakultami) se vlastně datoval letopočtem rozpoutání britské agrese v Číně, která s sebou přinesla i edukační snahy některých čínských pragmatiků ve smyslu obohacení konfuciánské tradice o složku západní technologie. Naproti tomu do světa výrazněji pronikly informace o čínském systému přijímání úředníků do

státní správy na základě jistých konkurzů. Tento princip rovněž převzal agresor a aplikoval jej ve své tzv. „Východoindické společnosti“ a dále také ve své vlasti a ve Francii. Tyto trendy se přenesly později také do USA.

Autorka si dále všímá zakládání prvních vysokých škol v Číně, na nichž působili zahraniční profesori a působení evropských, amerických a japonských edukačních modelů v uvedeném období.

Autorka dále zmiňuje roky aplikace sovětského modelu, které byly totožné se 3. etapou vývoje čínského školství, 4. etapu, která byla v podstatě obdobím známé Kulturní revoluce a konečně poslední období, po Kulturní revoluci až do současnosti, které přineslo například ve středním odborném školství nové prvky v podobě tzv. „Klíčových škol“.

Ve své práci se dále autorka podrobněji zabývá charakteristikami odborného vzdělávání z hlediska historického, struktury, výsledků a dále charakterizuje vzdělávání dospělých v Číně.

Plachý (2001) se zabývá osobností Konfucia a jeho významem. Značný rozsah práce je zaměřen na analýzu knihy Lun-ji, tedy Hovorů s Konfuciem, která se stala hlavním pramenem ke studiu názorů tohoto starověkého čínského filozofa a pedagoga. Autor svoji práci doplnil o stručné shrnutí edukačních snah v Číně, které následovaly po Konfuciovi a pokračovaly až do současné doby.

Stará (2001) předložila zajímavou analýzu Knihy proměn (I – t'ing) s náměty k jejímu využití pro učitele středních škol. V dotazníkovém průzkumu se jí podařilo oslovit na dvě desítky vysokoškolských učitelů humanitního zaměření a psychologů. Z výsledků dotazníkového šetření vyplynulo, že popularita Knihy proměn je mezi pedagogy velmi malá a názory na její využití v pedagogické praxi se velmi různí. Zajímavé zjištění podává autorka v tom smyslu, že dotazovaní vnímali uvedenou publikaci spíše jako učební pomůcku nebo prostředek k analýze například atmosféry ve třídě, nikoliv však jako prostředek k sebezdokonalování učitele, k rozvoji abstraktního myšlení nebo symbolického chápání.

Křečková (2004), se ve své práci zaměřila na vývoj a popis systému odborného vzdělávání v Číně. V závěru své práce poukazuje autorka na skutečnost, že v odborném školství obou zemí se projevují podobnosti z hlediska co nejvyššího středního odborného vzdělání a jeho co



největší rozšíření. Autorka se také domnívá, že k praktickému srovnání, které by mělo být založeno na pohledech studentů obou zemí, nemůže dojít, protože existuje zákaz vynášet z Číny takové informace.

Hasalová (2002) se ve své práci zabývá charakteristikou reformy soudobého středního školství v Číně, která probíhá v pěti oblastech, a to jako reforma poskytování vzdělání, reforma řízení, reforma financování, reforma přijímání studentů a poskytování pracovních míst, reforma správy a řízení uvnitř jednotlivých institucí. Za účelem snahy o provedení dotazníkového průzkumu na čínské škole oslovila autorka tyto instituce: Beijing No 27 Middle School, Beijing Normal University, The Chinese University of Hong Kong – Faculty of Education – Department of Educational Psychology, Hong Kong Institute of Education Research, The Chinese University of Hong Kong - Faculty of education – Department of Curriculum and Instruction, The Hong Kong centre for the Development of Educational Leadership, International School of Beijing – Shunyi, avšak bezvýsledně.

Tolik k odborným pracím některých brněnských vysokých škol, které připravují učitele pro střední odborné školy.

Západočeská univerzita v Plzni má zkušenosti s prázdninovými pobyty skupin vysokoškolských studentů v Číně, které vede zkušený vysokoškolský učitel ekonomických předmětů, pan Dr.Ing. Jiří Hofman. Avšak doposud se nejednalo o přímou a hlubokou spolupráci mezi vysokými školami obou zemí, z níž by bylo možno odvozovat i vzájemnou spolupráci na komparativním průzkumu školství obou zemí. Jde jen o naplňování edukačních a poznávacích potřeb našich vysokoškolských studentů, kteří se zabývají čínskými reáliemi.

I z těchto několika dokumentů o zájmu českých vysokoškolských studentů o čínskou problematiku, včetně edukační reality, můžeme učinit některé poměrně závažné závěry:

1. Čínská pedagogika a čínský školský systém jsou evidentně nesmírně zajímavé fenomény pro české badatele z oblasti edukačních věd.
2. Přes proklamované dohody a spolupráci mezi českými a čínskými vysokými školami a vzdělávacími institucemi se z české strany prakticky nedaří provádět jakýkoliv přímý výzkum či průzkum

čínského školství, ačkoliv jiní zahraniční odborníci, například němečtí, pravděpodobně tento problém nemají. Tento jev nebyl doposud uspokojivě vysvětlen.

3. Bariéry ke vzájemné výzkumné spolupráci v oblasti čínského a českého školství je nutno přesně identifikovat, řešit na úrovni ministerstev školství obou zemí a následně spolehlivě „prolomit“.

Tolik k edukačním průzkumům čínského školství z české strany. Můžeme si však také položit otázku, jak vidí čínští odborníci nás, naše snahy o navázání vědeckých kontaktů a zda nám mají snahu v tom popřípadě pomoci?

Zajímavý názor vyslovil na jednání Čínského lidového politického poradního shromáždění v březnu roku 2004 ředitel Ústavu Ruska, střední a východní Evropy i střední Asie z *Čínské akademie společenských věd*, pan Li Ťing-ťie<sup>63</sup>. Podle jeho názoru a souvisejících návrhů, by se ještě více měla rozvíjet úloha dobrovolníků v čínských nevládních stycích se zahraničím. Zmínil se v této souvislosti rovněž o svém průzkumu, který realizoval v České republice, v Rusku, Tádžikistánu a v Ázerbájdžánu rok před tím. Uvedl, že při kontaktech s obyvateli a vědci těchto zemí zjistil, že lidé v navštívených zemích mají zájem o poznání avšak, jen málo cizinců zná dobře Čínu, zejména neznají velký pokrok v posledních letech. Jako závěry, k nimž se přiklání i autor této práce, konstatoval, že lidé v navštívených zemích:

1. Čínu znají málo.
2. Čínu, chtějí poznat.
3. Čínu nemohou (zatím)<sup>64</sup> více poznat.

Podle názoru tohoto pracovníka je však jisté, že teprve na základě vzájemného poznání si mohou lidé v Číně spolu s lidmi jiných zemí vzájemně rozumět.

Podle názoru tohoto pracovníka, Čínská vláda skutečně věnuje pozornost výměně s ostatními zeměmi. Jako příklad je možno uvést vyučování čínštiny v zahraničí. Jsou to však i poměrně obsáhlé dary

<sup>63</sup> ČÍNŠTÍ DOBROVOLNÍCI DO ZAHRANIČÍ, 2004.

<sup>64</sup> Poznámka autora práce.

školních pomůcek. V této souvislosti je možno zmínit, že před několika lety darovalo čínské Ministerstvo školství knihy, audio a video nahrávky v čínštině více než 20 zemím, mezi něž patřila i Česká republika, Slovensko, Rusko, Bulharsko, Austrálie, Japonsko, Korejská republika, Mexiko a Turecko.

Významná edukační akce - typu prezentační výstavy prestižních čínských univerzit pod názvem *Čínské univerzity se představují*, se konala již také v České republice. V červnu 2007 přijala Česká zemědělská univerzita v Praze (ČZU) a také Vysoká škola ekonomická (VŠE) početnou skupinu zástupců čínských univerzit. Česká zemědělská univerzita navíc vyčlenila prostory jednacího sálu a výstavní plochu k realizaci konference a prezentační výstavy o významných čínských univerzitách.

Na přípravě těchto akcí se podílel také, v rámci svého doktorského studia, autor této práce.

Na základě svých nabídek, které prezentovaly vystavující univerzity, vyplynulo, že jsou plně otevřeny k navázání spolupráce s českými univerzitami i pro studium českých studentů v Číně, jak o tom také ubezpečovali zástupci Velvyslanectví ČLR, mezi nimiž byl také 1. tajemník velvyslanectví, zodpovědný zároveň za práci školského oddělení velvyslanectví, pan Cai Li, kteří se zúčastnili výstavy i konference, která bezprostředně předcházela výstavě.

Vedle jiných čínských univerzit připravila své studijní nabídky také Beijing Normal univerzity, tj. Pekingská pedagogická univerzita, která vyslala své zástupce jako jediná z univerzit tohoto typu mezi ostatními vystavovateli. Jako jeden z výsledků jednání v rámci této konference navrhl autor této práce navázání spolupráce s touto univerzitou a vypravoval dohodu, kterou předložil vědeckému oddělení na svém pracovišti (jedné z pedagogických fakult). Dohoda prošla právními úpravami a byla zaslána do Beijingu. Na základě tohoto modelového případu dohody lze shrnout, že je možno předpokládat následující formy spolupráce s čínskou univerzitou:

- vzájemné studijní a přednáškové pobyty učitelů a studentů,
- účast učitelů a studentů na vědeckých akcích organizovaných smluvními pracovišti,

- účast studentů na soutěžích studentské vědecké a odborné činnosti organizovaných smluvními pracovišti,
- realizace společných vědeckých a pedagogických publikací,
- publikování vědeckých studií a odborných článků ve sbornících a časopisech obou zemí,
- vzájemnou pomoc při graduačních aktivitách, tj. při doktorandských studiích, habilitačních a jmenovacích řízeních v souladu s legislativou zemí obou smluvních stran,
- vzájemné posuzování vědeckých prací učitelů a studentských bakalářských i diplomových prací,
- zapojování se do mezinárodních grantových projektů.

Realizace této dohody by tak přinesla nejen překlady pedagogických publikací, ale i pomoc studentům při zpracování jejich odborných pojednání, jakož i nové publikační možnosti pro vědecké pracovníky. Dohoda by však také rozšířila možnosti doposud málo početných mobilit.

Jako důležitý závěr z této prezentační výstavy čínských univerzit lze vyložit myšlenku, že čínská strana má zájem na dalším pořádání těchto edukačních výstav v České republice, přičemž v úvahu spadá i realizace prezentační výstavy i v dalším městě s početnými studenty, a to v Brně.

Aplikace zahraničních modelů a zkušeností v čínském edukačním prostředí je umožňována jednak čínskými absolventy vzdělávacích institucí mimo území Číny, jednak působením poradců a učitelů ze zahraničí v čínském edukačním prostředí.

Inspirativní může být také pedagogická spolupráce mezi Čínou a jinými zeměmi, než Česká republika, zvláště když již jsou v ní patrné určité tradice a je možno pozorovat „hmatatelné“ výsledky takovéto spolupráce. V tomto směru může být příkladem zvláště Německo.

Od počátku 80. let minulého stol. probíhá úspěšná čínsko – německá spolupráce v oblasti školství, díky které Čína a Německo vytvořily společně přes 30 společných projektů zaměřených na čínské odborné vzdělávání. Probíhala nejen spolupráce, ale i výzkum, a to v teorii vzdělání, v systému školství a v edukačních strukturách. Čínské odborníky rovněž zaujala

možnost aplikace zkušeností německého dvoukolejného systému v čínských podmínkách (Zpravodaj, 5/2007).

Na základě této spolupráce byl založen *Ústřední institut pro výzkum odborného vzdělání v Beijingu* a došlo rovněž k založení obdobných výzkumných institutů v čínských městech Shanghai a Liao-ning.

Německá organizace s názvem *Mezinárodní další vzdělávání a rozvoj (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH – InWEnt)* již řadu let spolupracuje s čínským Ministerstvem školství a tím podporuje čínské snahy modernizovat odborné vzdělávání a další vzdělávání učitelů. Čínský školský systém se snaží ve spolupráci s německými pedagogickými odborníky připravit pro hospodářskou sféru Číny několik milionů kvalifikovaných odborných sil. Tyto síly, které na počátku milénia chyběly na všech úrovních, musejí disponovat kompetencí jednat, která umožňuje ovládat moderní výrobní systémy, popř. plnit požadavky mezinárodního obchodu. Vyšší úroveň v odborném vzdělávání je potřebná i v té souvislosti, že se na přelomu století začal v Číně projevovat zvýšený zájem o modernizaci jejích západních regionů, tedy spíše venkovských oblastí této země. Na to rovněž reagoval zmiňovaná spolupráce se společností InWEnt. V každém případě, vytvářené projekty jsou společné a jsou to vlastně příspěvky k podpoře hospodářství a zaměstnanosti. Tyto projekty jsou financovány napůl z čínské a napůl z německé strany. Zaměřují se právě na přesun znalostí do západní Číny. Pro ilustraci lze dokumentovat tyto snahy několika body:

- změna poměru teorie a praxe ve prospěch přípravy na požadavky profesního života s orientací na praxi,
- zlepšování kvalifikace personálu ve školách a v podnikových personálních odděleních,
- zesílení orientace na moduly ve vzdělávání a v dalším vzdělávání, které by umožnily pružně v edukaci reagovat na aktuální problémy v zaměstnanosti a měnící se podmínky v průmyslu a v obchodu (srv. Zpravodaj, 5/2007).

Čínské Ministerstvo školství a společnost InWEnt se také společně zabývají dalším vzděláváním učitelů a managementu škol. V průběhu tří let

má tak být do dalšího vzdělávání zapojeno 900 učitelů, 400 ředitelů škol a 100 úředníků ze školství. Opatření mají přispívat:

- ke zlepšování kvality výuky v zařízeních odborného vzdělávání poskytováním a procvičováním metodických znalostí širokého uplatnění,
- k budování multiplikačního systému pomocí většího počtu učitelů, které je třeba zapojit a kteří mají v Číně provádět transfer východ-západ,
- ke zlepšení školního managementu, tvorby kurikul a plánování vzdělávání zpřístupněním moderních standardů a postupů a prostřednictvím příkladů osvědčené praxe,
- ke zlepšení vzdělávacích prostředků využíváním e-learningu a systémů odborných informací na internetu a k výcviku tvůrců médií (srv. Zpravodaj, 5/2007) .

Další vzdělávání učitelů profesních škol probíhá na základě odborně didaktických pojetí. Několik zařazených odborných směrů se orientuje podle potřeby hospodářství a priorit vzdělávací politiky v současné Číně. Jsou to:

- technik nákladních vozů,
- technik CNC,
- elektrotechnik/automatizační technik,
- mechatronik.

K dalším směrům ještě patří turistika a obchod (Zpravodaj, 5/2007).

Po vstupu Číny do WTO<sup>65</sup> začaly čínské podniky hledat kvalifikované odborné síly v oblasti zahraničního obchodu. Umožňováním nových kvalifikací pro učitele, vytvářením nových kurikul i médií se má ve všech těchto sférách přispívat ke zlepšení situace ve vzdělávání a tím i ve vzrůstajících počtech odborných pracovníků v Číně.

Významným a smysluplným se stalo zavedení vzdělávání tzv. multiplikátorů. Došlo k tomu v 52 střediscích dalšího vzdělávání učitelů profesních škol v celé Číně. Tyto instituce tím dosahují většího významu pomocí transferu know-how. K rozvoji systému odborného vzdělávání přitom zároveň napomáhá e-learning. Při organizaci transferu znalostí do

---

<sup>65</sup> Zkratka WTO označuje Světovou obchodní organizaci (World Trade Organization)

západní Číny, který mají zajišťovat odborné síly připravené jako multiplikátoři, se mají částečně uplatňovat i němečtí odborníci (Zpravodaj, 5/2007).

Pokud se týká spolupráce ve školských záležitostech s Českou republikou, dá se říci, že Čína je otevřena nabídkám z české strany. Týká se to dokonce i možností mobilit na úrovni střední odborné školy. Například, na počátku 90. let min. stol. proběhla půlroční výměnná praxe studentů Hotelové školy Praha 2 v Beijingu, o níž informovaly čínské sdělovací prostředky. Bylo provedeno interview s garanty celé akce z obou zemí i s několika českými studenty, přičemž všichni se o této mobilitě vyjadřovali pochvalně<sup>66</sup>.

Můžeme tedy shrnout, že smluvně podložená spolupráce mezi českými a čínskými školami narůstá jen pozvolna a je spíše patrnější u škol vysokých. Počet dohod s čínskými univerzitami je přesto malý v porovnání s některými dalšími zeměmi. Přitom však zřejmě v možnosti navázat partnerské kontakty nejsou podstatné překážky, uvědomíme-li si, že Čína rozvinula mezinárodní výměnu a spolupráci s řadou zemí a oblastí, mezi něž patří například Velká Británie, Spojené státy, Japonsko, Kanada, Austrálie, Francie a Německo a pozvala také již tisíce zástupců z jiných zemí a zahraničních institucí .

Na základě modelového příkladu dohody o spolupráci je možné najít některé vhodné formy aktivních kontaktů s čínskými pedagogickými univerzitami, mezi něž mohou například patřit reciproční stáže studentů nebo učitelů, nové možnosti publikační činnosti, mezinárodních grantů a jiné.

---

<sup>66</sup> Reportáž z pobytu studentů Hotelové školy Praha 2 v Beijingu, 1993.

## 7. Diskuse

Rozdělení etap vývoje čínského školství, použité v této práci bylo podrobněji zvažováno zejména z hlediska jejího zaměření a časového zasazení významných změn v čínském školství. Naskýtal se například model vytvoření periodizace čínského školství dle významných právních dokumentů, kterými byly ukotvené reformy v průběhu vývoje školství v Číně. Jiný model by mohl například vycházet ze zaměření ústavy toho kterého státního zřízení, které se v Číně v určité době vyskytovalo. Určitou možností by také bylo rozčlenit vývoje školského systému podle převládajících zahraničních nebo vnitrostátních vlivů. Na základě dostupné periodizace amerického odborníka D.B. Surovského (2005), který v podstatě opřel svoji periodizaci čínského školského systému o významné historické mečíky Číny, a také s ohledem na potřebu zachytit zejména období při vstupu do nového milénia, byla použita modifikace Surovského periodizace s tím, že bylo ponecháno, jako naprosto specifické, období Kulturní revoluce a dvě značně odlišná období, která jí předcházela, tj. časové rozmezí od založení ČLR a přecházející budování základů nového školského systému, ovlivněné západními idejemi, které ještě do určité míry čerpalo z posledních reformních kroků ve školské oblasti uskutečněných končím císařstvím. Období po Kulturní revoluci byla specifikována dvě. První z nich započalo reformami a otevíráním se světu a následující období je již výsledkem těchto reforem, při vstupu do nového milénia.

Naskýtá se otázka, jakými charakteristickými rysy by bylo možno čínské školství zvýraznit. K tomuto problému, při zvážení předchozích analýz, je možno použít původní charakteristiky australských pedagogů, kterými byli Pat a Wendy Ellis (2003), kteří publikovali pětici významných rysů čínského školství v období, které spadá do nástupu nového milénia. Z těchto znaků, kde není možné souhlasit snad jen s názorem na centralizaci čínského školství, po jejich doplnění a rozšíření můžeme vycházet při charakteristice současného školského systému Číny:



Čínský školský systém se vyznačuje těmito znaky:

1. Velikost. Čínský školský systém je nepochybně největším vzdělávacím systémem jak co do počtu žáků a studentů, tak také co do počtu škol.
2. Komplexnost. Čínské školství představuje komplexní vzdělávací systém, který zahrnuje vzdělávání:
  - preprimární
  - primární
  - sekundární
  - postsekundární
  - terciární (pregraduální a postgraduální)
3. Nevyváženost. Tento znak je možno spatřovat v rozdílech ve vybavení městských i tzv. „klíčových“ škol a škol, které působí ve venkovských regionech i v problémech, s nimiž se venkovské školy střetávají.
4. Soutěživost. Již tradičně je školský systém v Číně charakteristický konkurenčností, která je dána velkým počtem uchazečů o získání vzdělání, což ještě posilují nedostatečné kapacity zejména vysokoškolských vzdělávacích zařízení.
5. Přiměřená decentralizace. Tento rys je možno vypožorovat vzhledem k pověření různých stupňů státní správy o péči vzhledem k určitým typům škol. Na druhé straně není možno upřít i určité centralizační tendence, které jsou patrné v jednotných směrnících pro školy aj.
6. Opodstatněnost. Tento rys bychom mohli stanovit díky tomu, že čínský školský systém dovede pokrýt a podržet i znovu zavést opodstatněné součásti. Týká se to vzdělávání dospělých, které je nutné hlavně z důvodů řešení problémů negramotnosti a nezaměstnanosti. Jde také o určité znovuoobnovení či modifikaci, někdejších zkoušek, známých z historie, které napomáhají nadaným

mladým lidem získat vysokoškolské vzdělání, v případě, že se na vysokou školu nemohli, pro velký počet přihlášených, dostat.

7. Citlivost. Tento znak můžeme spatřovat v experimentálním prověřování možností nových změn. Je dokumentovatelný v existenci experimentálních škol, které jsou zakládány již od 50. let minulého staletí.

V kontextu této práce se nemůžeme vyhnout rovněž dalším otázkám, které se týkají účelnosti a možností případné spolupráce české a čínské pedagogiky a vzdělávacích institucí. Prozkoumáme-li pozorně všechny dostupné informace o spolupráci v oblasti spolupráce Číny se zahraničím ve školských a pedagogických otázkách, docházíme sice k některým dílčím ale o to více překvapivým zjištěním, která mohou působit až poněkud paradoxně. Tak například, v České republice není k dispozici překlad odborné publikace o čínské pedagogice, neprobíhají přiměřeně dostupné výměnné studijní pobyty učitelů ani studentů učitelství, řada mladých lidí, Číňanů, kteří vystudovali český jazyk v Beijingu, nikdy nebyla v České republice (ani v bývalém Československu), a přesto češtinu aktivně používají, bez větší možnosti ji dále zlepšovat pobyty v České republice atd. Jako spíše za výjimku je možno označit spolupráci Střední hotelové školy Praha 2 s čínským partnerským pracovištěm v Beijingu, z počátku 90. let minulého století, jejíž studenti se zúčastnili výměnného půlročního pobytu v Číně a naopak, jejich čínští kolegové vykonávali po tuto dobu odbornou praxi v Praze.

Mohli bychom tedy tvrdit, že spolupráce čínské a české pedagogiky je, až na malé výjimky, nulová. Můžeme si proto stanovit nejméně dvě pracovní hypotézy, podle kterých by český a čínský školský systém a česká i čínská pedagogika nemohly vzájemně komunikovat a spolupracovat pro nepřekonatelné odlišnosti.

Na základě získaných výsledků i dostupných informací o čínském edukačním systému však lze mít nepochybně za to, že vzájemný přínos čínského a českého školství může být nejen například pro globální výchovu mladých lidí. Přínos čínského školství pro školství české může být rovněž v pojetí multikulturní výchovy. Při obdobném procentovém počtu

národnostních menšin oproti majoritní části obyvatelstva dokázala Čína realizovat dokonce několik Univerzit národnostních menšin, což by mohlo být do budoucna pro české školství inspirativní.

Protože mezinárodní komparace výsledků ve vzdělávání završuje celý proces pedagogické evaluace a podává obraz každému státu o úrovni výsledků vzdělávání ve srovnání s jinými státy, zdá se, že užitečnou by mohla být například také srovnávací metaanalýza vzdělávacích výsledků čínských a českých škol.

Tuto myšlenku by také podporovala skutečnost, že jsou k dispozici rozsáhlé projekty se zaměřením na výzkumy týkající se vzdělávání v různých věkových skupinách, různých oborech či předmětech. Jedním z takových projektů je i projekt IEA - International Association for Evaluation of Educational Achievements (Mezinárodní asociace pro evaluaci vzdělávacích výsledků).

Hlavním cílem takových výzkumných projektů je zjišťování a mezinárodní srovnávání výsledků vzdělávání, tedy vědomostí žáků ve vybraných předmětech a některých dovedností. Výzkumných projektů IEA se účastní mnohé země světa, včetně České republiky, která se však mezi nimi nevyskytovala až do roku 1990, tedy připojila se později než například Maďarsko, Polsko, bývalá Jugoslávie nebo Čína. Tyto výzkumy jsou prováděny na různých věkových úrovních včetně posledních ročníků středních škol srovnatelných typů v různých zemích a testují znalosti či dovednosti z předmětů matematika, přírodní vědy, literatura, občanské vědy, angličtina či francouzština. Ke srovnání úrovně vzdělávacích výsledků patří též analýzy plánovaných kurikul (tj. obsahů a cílů vzdělávání), analýzy realizovaných kurikul (tedy učivo, které bylo skutečně probráno) a analýzy dosažených kurikul (skutečné výsledky v porovnání s učivem v plánu). Pro naplňování cílů projektu by bylo možno použít různých zjišťovacích metod, kterými jsou například jednotné testy, dotazníky pro žáky, dotazníky pro učitele, dotazníky pro ředitele škol, expertní hodnocení, pozorování výuky a jiné.

Jinou z možností by byla evaluace reálné výuky, to znamená hodnocení kvality, výsledků a efektů výuky. Pojmem výuka je myšleno

vyučování v širším smyslu, tedy společně vyučování jako činnost učitele a učení jako činnost žáka a obsah těchto činností (Průcha,1997).

V České republice vznikají sice školy s cizím vyučovacím jazykem, ale většinou bez ohledu na národnostní menšiny. Výjimkou je málo početná čínská mateřská škola v Praze, která však byla zřízena ze strany čínských přistěhovalců. Naproti tomu základní škola ve známé mostecké čtvrti Chanov vyučuje v češtině a mnohemu příslušníku většinové národnosti by připadalo podivné, kdyby tomu bylo jinak. V Číně však se v oblastem s výskytem většího počtu příslušníků národnostních menšin vyučuje také jazykem této menšiny, nacházíme dokonce i střední či vysoké školy, které přihlížejí k jazyku národnosti. I to může být do budoucna inspirativní pro některé evropské pedagogiky, českou nevyjímaje.

V podmínkách českého vzdělávání bývá zatím multikulturní výchova poněkud zanedbávána. Žáci mají obvykle jen velmi málo poznatků o náboženstvích nebo o kulturních zvyklostech jiných národů a etnik, která jsou v narůstajícím počtu reprezentována jejich spolužáky či vrstevníky z daného regionu, například Romskými.

Vývoj a vývojové odlišnosti žáků bývají sice posuzovány spíše individuálně, avšak bylo by vhodné se také zaměřit na zkoumání vlivů kulturního prostředí v rámci určité populace a skupiny obyvatel. To pak umožňuje porovnávat vývoj a socializaci žáka uprostřed rozličných společností.

Vývoj dítěte je ovlivněn jednak rodinou, což je jeden z nejkonzervativnějších a málo se měnících vlivů, a jednak kulturním prostředím, které je proměnlivé a mění základní společenské struktury. Socializace jednotlivce je navázána na kulturu každé vzdělané civilizace, jakou je i Čína s tisíce let téměř nepřerušenou kulturní historií.

Bylo by možno se rovněž zabývat otázkou, zda jsou lidé na světě po své psychické stránce stejní, nebo zda se odlišují stejně jako kultury. Mnohé mezikulturní studie se též zabývaly otázkou, zda se dvě skupiny lidí mohou lišit svými průměrnými vlastnostmi. Jedno z dotazníkových šetření dokázalo, že čínští středoškolští studenti mají v porovnání se svými

vrstevníky ze západního světa vyvinutější potřeby úcty, pořádku a vytrvalosti, jak uvádí (Bond, 1966).

Jedním z problémů komparativních výzkumů mohou být jazykové odlišnosti. Testy osobnostních vlastností mohou obsahovat v jiném jazyce slova s více nebo méně odlišným významem. Na první pohled to můžeme vidět v odlišnosti přísloví, která, ač znamenají pro obě země totéž, tvrdí jakoby něco jiného, protože vycházejí z jiného kulturního, historického či empirického kontextu. (Např. "Kdo proti druhému kámen zdvihne, sám si nohu potluče" oproti přísloví vyjádřeném jako "Kdo druhému jámu kopá, sám do ní padá". Nebo ještě méně patrná podobnost: "kůň, který poškodil stádo" oproti výrazu "černá ovce". Různé jazyky pak využívají různě rozsáhlou řadu slov popisujících osobnostní vlastnosti člověka.

Bohaté a zajímavé zdroje informací může přinést výzkum odborného vzdělání v Číně. Význam takovýchto výzkumů samozřejmě vzrůstá s vývojem odborného vzdělání. V Číně k těmto účelům byly zřízeny výzkumné instituce odborného vzdělání, které mají pracovníky na celý úvazek i pracovníky externí, kteří tvoří výzkumné týmy. Tyto instituce vznikly při administrativních úřadech odpovědných za odborné vzdělání, při výzkumných institucích, odborných školách a akademických organizacích. Jsou tak prováděny různé formy výzkumu odborného vzdělání na různých stupních. Do státního výzkumného plánu bylo začleněno okolo 76 výzkumných míst od 60. let. Některé z výzkumů mají důležitý přínos pro vládní utváření politiky odborného vzdělání.

Systém odborného vzdělávání se střetává s novými, někdy jakoby neočekávanými problémy. Jak tvrdí němečtí odborníci, během čínské Kulturní revoluce (1966 – 1976) bylo mnoho odborných škol uzavřeno a všeobecné vzdělání se považovalo za nejlepší profesní kvalifikaci. Neexistovalo systematické poskytování odborného vzdělání a přípravy (dále jen OVP). Vyskytoval se však neformální přenos znalostí získaných zkušeností, který hraje dodnes významnou roli, kdy v odlehlých regionech je možno nacházet malé dílny a obchodníky, kteří zaměstnávají „učedníky“, instruované spíše zkušenými pracovníky, než aby absolvovali nějakou ucelenou a formu přípravy na úrovni (srv. Zpravodaj, 2003) . Dle tvrzení

v tomto periodiku, reforma odborného vzdělávání a přípravy koncem 70. let podnítila velké zvýšení čínské poptávky po výzkumu OVP.

Výzkum OVP má vypracovat vědecký základ pro makro-řízení a plánování potřeb, vývoj koncepce, reformní strategie a opatření. Pro výzkum OVP byly již v Číně založeny speciální výzkumné ústavy. V současné době tam existují výzkumné ústavy na celostátní úrovni, v provinciích, ve městech a v autonomních oblastech, ale rovněž na odborných školách a na univerzitách. Je vhodné připomenout, že mezi nejdůležitější výzkumné instituce na celostátní úrovni patří v Číně Ústřední ústav pro profesní a odborné vzdělávání (*Central Institute of Vocational and Technical Education* – CIVTE) ministerstva školství, Úřad pro testování profesních kvalifikací (*Occupational Skill Testing Authority* – OSTA). Připomeňme ještě hledisko autora Tanga (citované v publikaci Lauterbach a kol., 2000), který se zmiňuje o čtyřech prioritních oblastech v aplikovaném výzkumu OVP:

(a) *Odborné vzdělávání a společenský a ekonomický rozvoj.* To zahrnuje výzkum strategické-ho významu OVP pro rozvoj Číny a jejích regionů, makro-plánování, vývoje systémů, standardizace a finanční struktury i legislativy řídící OVP a financování OVP.

(b) *Vývoj kurikula a vyučovacího procesu.* Výzkumná práce se týká morální výchovy žáků, vzdělávacích cílů a modelů, vytváření kurzů, přizpůsobování předmětových oblastí potřebám žáků, obsahu vyučování, vyučovacích metod a hodnocení kvality učení a učebního procesu. Do této výzkumné práce jsou také zahrnuty pilotní modely, např. zavádění duálního systému nebo vzdělávání založeného na kompetencích.

(c) *Management vzdělávání a organizační rozvoj.* Tyto studie si všímají systémů řízení, organizační struktury a vývoje, distribuce kompetencí a evaluace. Studie především prezentují úspěšné modely a zkušenosti. Poskytují důležitý podnět pro praktické reformy, ačkoliv jejich teoretický základ je považován za nedostačující.

(d) *Rozvoj informačních a podpůrných systémů.* Velká pozornost je věnována systematické-mu vytváření a rozšiřování informačních sítí o OVP prostřednictvím Internetu a síťových komunikačních struktur, databází, např. o předmětově zaměřené výzkumné práci, právních základech,

učebnicích atd. Výzkumy v těchto oblastech jsou však spíše výjimkou. Nedostatek teoretického základu pro aplikovaný výzkum není pociťován jen v oblasti řízení vzdělávání, organizačního rozvoje a vytváření informačních a komunikačních systémů, ale také v jiných oblastech. Na jedné straně jsou zkoumané problémy dosti omezené a vztahují se k přímé realizaci politických záležitostí. Na druhé straně není přechod z teoretické na aplikovanou úroveň stále ještě zaručen. Evaluační výzkum, který by mohl poskytnout úhelný kámen pro reformní proces i pro teoretické vzdělávání, není dosud dostatečně rozvinut (Zpravodaj, 2003).

Sledujeme-li vývoj čínského školství v určitých historických úsecích, které byly ovlivněny někdy i dosti zásadním působením společensko – politického klimatu v Číně, můžeme si povšimnout jedné důležité skutečnosti, která se projevuje moudrostí, spojenou s konfuciánskou tradicí v myšlení čínských pedagogických odborníků. Proto můžeme vypožorovat, že výraznější a kladné nosné prvky v předcházejících školských systémech nebyly likvidovány celkově při nástupu nových reforem. Takže současný čínský školský systém uměl rovněž zařadit individuální přípravu nadaných lidí bez omezení věku ke zkouškám (které mohou přinést vysokoškolský titul), stejně tak, jako vzdělávání dle zahraničního kurikula na vybraných vysokých školách, ale i prvky pragmatismu, které do Číny přinesl profesor Dewey a jeho vrstevníci ve 20. letech minulého století, stejně jako princip klíčových škol, které vznikly v Číně za Kulturní revoluce. Spolu s tím si můžeme povšimnout skutečnosti, že aplikace nosných prvků v čínském školství nemá převratný charakter, ale je vždy pečlivě zvažována prostřednictvím experimentálního řešení na vybraném počtu škol v souladu s hospodárností tohoto řešení, jak již bylo naznačeno v charakteristických znacích čínského školského systému.

## 8. Závěry pro edukační realitu

Do Číny pronikají mnohé zahraniční vzdělávací tendence již od středověku a je tomu i naopak. Nikoho by proto neměla překvapit možnost mezinárodní spolupráce v oblasti školství a pedagogiky s touto zemí v současné době.

Školství v Číně prošlo v uplynulých zhruba sto letech nesmírně složitou cestou. Z původního originálního školského systému, který byl ještě na přelomu 19. a 20. století v Číně patrný a který sloužil po mnohá staletí k přípravě pracovníků státní správy, došlo k postupné přeměně v systém, který v sobě nese syntézu pokrokových prvků z vyspělých školských systémů jiných zemí spolu se snahou o zužitkování vlastních, čínských tradic, to vše na prahu nového milénia. Tato nesnadná cesta vedla přes školský systém dle amerického vzoru s japonskými a některými západoevropskými prvky v období po pádu císařství, k přijetí někdejšího sovětského vzoru v období po založení Čínské lidové republiky, k hledání vlastní tváře v období Kulturní revoluce a zejména pak po jejím odeznění, v novém období, tedy v období reforem a otevírání se světu byla ještě zvýrazněná. Vrchol vývoje čínského školského systému můžeme zatím spatřovat v období při vstupu do nového milénia

Čína má sice bohatou a několika tisíciletou kulturní minulost, ale i v současné době je zemí s poněkud nevyrovnaným ekonomickým a kulturním rozvojem<sup>67</sup>. Je možno dokladovat, že na prahu nového milénia má na každých 100 tisíc obyvatel asi 2 000 osob s vysokoškolskou kvalifikací, okolo 8 000 osob s maturitou a přibližně 27 000 osob, které jsou vyučeny.

Jak vyplývá z analýz provedených v této práci, základním typem školského systému v Číně je v současné době tzv. klasický model. Primární škola a sekundární škola 1. stupně v Číně tvoří jednotný celek ve smyslu sepětí povinnou školní docházkou<sup>68</sup>. Po absolvování 1. stupně sekundární školy se vzdělávací dráhy mnohých žáků rozdělují dle obsahového zaměření

<sup>67</sup> Čínští odborníci v těchto souvislostech přidávají v charakteristikách Číny občas termín „rozvojová“.

<sup>68</sup> Tento celek se v některých překladech z čínštiny označuje jako základní škola



školy někdy již na 1. stupni sekundárního školství, ale zcela určitě tato možnost nastává na 2. stupni sekundární školy.

Je jistě potěšitelné a je významným argumentem dokladujícím účinnost čínského školského systému, že s postupem let dochází ke snižování ngramotnosti, kterou „nová“ Čína v době svého vzniku v 50. letech minulého století převzala asi ve výši 80 procent. Avšak krátce po vstupu Číny do nového tisíciletí, resp. v r. 2001, byla dokumentována ngramotnost, která ve svém číselném vyjádření již výrazně překročila opačný poměr, který mělo zmíněné neblahé dědictví.

Lze konstatovat, že čínské školství je popsitelné běžnými pedagogickými pojmy, známými z české a anglosaské pedagogiky, k nimž patří edukační vědy, edukační procesy, edukační realita, edukační prostředí, výsledky edukace, typy (modely) školských systémů a další. K vyjasnění struktury čínského školství i jeho dosavadního vývoje mohou významně napomáhat Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělání ISCED 97. Tato norma je měrným nástrojem, který nám umožňuje také čínské školství v jeho abstraktní podobě seřadit vertikálně. Z pohledu horizontálního pak můžeme vypožorovat rodící se další části tohoto systému, a to vzdělávání národnostních menšin, vzdělávání žáků vyžadujících zvláštní péči, samostatná příprava k vysokoškolským zkouškám, vzdělávání dospělých, distanční vzdělávání, které se „nabalují“ na běžný školský systém sloužící povinné školní docházce a řádnému studiu, jak bylo v práci ukázáno.

Pro potřeby této práce byla zúžena školská problematika na Čínskou lidovou republiku, která byla zkráceně označena jako Čína v soulase s běžnými zvyklostmi. V tomto čínském školském systému se objevují některé odlišnosti od českého školského systému. Je to především primární – šestiletá, v některých regionech také pětiletá (základní) škola, která pro několik procent čínských dětí ve venkovských regionech znamenala v nedávné době již ukončení školské docházky. Dále je to nižší a vyšší střední škola, jejíž první část (tříleté studium) vymezuje spolu s primární školou zákonem danou povinnou devítiletou školní docházku.

V čínském školském systému je také zvýrazněno vzdělávání dospělých, počínaje jejich primárním vzděláváním, například

v alfabetizačních kurzech, přes studium na sekundární škole až k možnosti vysokoškolského vzdělávání.

Další odlišnou a významnou součástí čínského školského systému je vzdělávání národnostních menšin, které může nabývat až relativně samostatného školského systému, jak lze doložit příkladem z konkrétního pohraničního regionu v sousedství Koreje.

Struktura čínských univerzit není totožná se strukturou univerzit, jak ji známe z českých podmínek. V Číně je typická univerzita chápána spíše jako sdružení oborů, institutů (fakult), kateder, výzkumných ústavů a center a v podstatě i ubytovacích kolejí pro studenty v rámci univerzitních kampusů, nikoliv jako v podstatě uskupení fakult, jak je tomu v českých podmínkách.

Obě kultury, česká a čínská, jsou poněkud rozdílné, což je dáno geografickou odlišností obou zemí a tím, že prošly odlišným historickým s společensko politickým vývojem. Vývoj školství patří v Číně nepochybně k nejdelším na světě. Po obsahové stránce můžeme najít v kurikulu čínských škol rovněž některé předměty, které jsou, v souladu s čínskými tradicemi, považovány za důležitější, než je tomu ve školství českém (např. mravní výchova). Jsou také patrné rozdílné výsledky v projevech osobnosti v důsledku rozdílných výchovných metod. Tyto jevy bychom mohli vysvětlit silnou konfuciánskou tradicí, která přežila mnohá staletí a jejíž prvky nacházíme proto i v čínské současnosti.

V obou zemích byli nositeli filozofií edukace významní filozofové a pedagogové. V Číně můžeme vyzorovat linii počínající u Konfucia, a vrcholící výraznými postavami novodobých pedagogů, jakým byl například Cai Yuanpei, který se nesmazatelně zapsal do čínské pedagogiky reformami a kritikou někdejšího císařského vzdělávacího systému (odstraněním tradiční přípravy k úřednickým zkouškám).

První významnou reformou v dějinách novodobého čínského školství bylo upuštění od systému císařských zkoušek a akceptování tehdejšího moderního západního vzdělávacího systému. Tento slibný vývoj, nastoupený v na sklonku 1. světové války, byl přerušen dalšími válečnými událostmi - občanskou válkou a japonskou agresí, z nichž kontinentální

Čína vyšla úspěšně až v 50. letech minulého století, kdy byla založena Čínská lidová republika.

Po svém vzniku přijala ČLR sovětský model školství. Další vývoj čínského školství se dostal do značných nesnází vlivem desetiletého období společenských a politických zmatků, které znamenala Kulturní revoluce. Avšak období let 1966 - 1976 neznamenal jen zmatky a stagnaci. Byla to také doba hledání a nepochybně i doba nových ideálů. Ty však začaly nacházet svoji realizaci až v následujícím období reformu a otevírání se světu. Jmenujme například vznik alternativních, rolnických studií – pracovních škol, které předznamenaly hledání nových metod a možností v tomto školství. Dále to byla idea „klíčových škol“, které navíc v následujícím období v podstatě začaly nacházet svoji novou podobu díky podobnostem s určitým typem škol amerických.

Teprve 80. a následující léta minulého století přinesla čínskému školství řadu nových impulsů, zakotvených v právních dokumentech Ministerstva školství, Státního úřadu práce, Státní rady i v dokumentech jiných významných čínských institucí a orgánů. Jednou z nejnovějších a nejvýznamnějších právních opor čínského školství se stal Zákon o odborném vzdělání v Číně, který byl vydán v roce 1996. Jiným důležitým dokumentem je Rozhodnutí o prohlubující se reformě vzdělání a podpoře kvalitního vzdělání, z roku 1999, které dává do souladu vzdělávací systém a čínskou tržní ekonomiku a předznamenává tak směr reformy a rozvoj zvláště čínského odborného vzdělávání pro 21. století.

Přes veškeré reformní úsilí se však zatím nedaří v Číně plně uspokojovat poptávku po vyšším vzdělávání. Hledají se proto vhodná řešení tohoto stavu, a tak byl dokonce inovován tradiční systém přípravy, který se osvědčoval v Číně po staletí – individuální příprava ke zkouškám, umožňující připravit se bez docházky do školy, tedy samostudiem, ke zkouškám, které jsou potřebné pro získání vysokoškolského diplomu.

Na čínských školách, které předcházejí povinnému školnímu vzdělávání a následují po něm se platí poměrně vysoké školné, avšak je naznačena tendence k postupnému upouštění od tohoto trendu, kterou je

možno spatřovat ve skutečnosti, že na čínských pedagogických univerzitách bylo školné od roku 2007 zrušeno.

Čína považuje za důležitý indikátor modernizace svého vzdělávání edukační technologie, které prošly postupným vývojem a modernizací od dvacátých let minulého století, kdy se začal datovat v této zemi jejich pozvolný rozvoj. Lze hodnotit pozitivně, že čínští odborníci pochopili, rozvinuli a tedy ponechali možnosti tradičních médií (rozhlasu a televize). To umožnilo vybudovat řadu rozhlasových a televizních univerzit pro rozsáhlý systém distančního vzdělávání na úrovni vysokých škol, ale i vyšších středních škol, v nepatrné míře i základních škol. Tak je v podstatě tato možnost vzdělávání přístupna mnohým zájemcům o studium, díky nenáročným požadavkům na technické vybavení. V roce 1999 by v Číně přijat vládní Akční plán posílení vzdělání pro 21. století, který „posunul“ tento vývoj ještě dále, tím, že stanovil, jako jeden z klíčových projektů, moderní distanční vzdělávání, při zdůraznění úlohy počítačů a informačních technologií ve vzdělávání. Systém distančního vzdělávání na moderní bázi má být dobudován do roku 2010 a propojit se zároveň se systémem celoživotního vzdělávání.

V samotné Číně probíhá výzkum odborného vzdělání, jehož význam vzrůstá s dalším vývojem této vrstvy čínského školského systému. Byly zřízeny výzkumné instituce odborného vzdělání, kde jsou zaměstnání jak pracovníci na celý úvazek, tak i pracovníci externí, kteří tvoří výzkumné týmy. Tyto instituce vznikly zejména při administrativních úřadech odpovědných za odborné vzdělání, při výzkumných institucích, ale i při odborných školách. Jsou v nich prováděny různé formy výzkumu odborného vzdělání na různých stupních. Je jistě vhodné na tomto místě připomenout, že v Praze pracuje Národní ústav odborného vzdělávání, který by jistě mohl být skvělým partnerem pro spolupráci s těmito čínskými institucemi a mimo jiné tím tak významně rozšířit informovanost ve svém Zpravodaji<sup>69</sup> o podrobnější pohled na čínské odborné školství a na aplikace zahraničních modelů v tomto školství, přebíranými přímo z čínských zdrojů.

---

<sup>69</sup> Jedno z periodik Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV), které přináší informace o odborném školství v zahraničí.

V neposlední řadě je nutno zdůraznit také vhodnost studia čínských zkušeností ze škol pro národnostní menšiny, které by mohlo být pro naše školství velmi přínosné<sup>70</sup>. Vzhledem k početnímu nárůstu některých komunit příslušníků asijských zemí však bude pravděpodobně časem potřebné realizovat i vzdělávání pro jejich děti v mateřském jazyce. Zkušenosti z práce s národnostními menšinami by jistě uvítala i taková škola, jako působí v mostecké čtvrti Chanov, kterou navštěvují početné skupiny romských žáků, vzhledem k tomu, že v Číně se v oblastech s výskytem většího počtu příslušníků národnostních menšin vyučuje také jazykem příslušné menšiny. „Hudbou budoucnosti“ pak může být i přihlédnutí k potřebám národnostních menšin v rámci vysokoškolského vzdělávání příslušníků národnostních menšin v České republice. Jde o oblast, v níž by naše pedagogika mohla nacházet nové zkušenosti, které by přinejmenším stály za prostudování a exploataci českými odborníky.

Zdá se, jakoby některé evropské země, zejména takové, které neměly delší tradici v komunikaci s Čínou, nemohly najít vhodnou platformu, na které by rozvinuly širší spolupráci v oblasti vzdělávání. To se netýká například Německa nebo Rakouska. Jinde však můžeme najít přežívající mezistátní smlouvy z minulosti, avšak vytváření podmínek pro mobility o kapacitě reciproční výměny 10 či 15 studentů, které patří k jejich obsahové náplni, již naprosto nedostačují, zvláště když zvyšující se měrou začíná klíčit zájem o vstup do oblasti rozsáhlejších mobilit s Čínou, a to jak ze strany učitelů, tak také zejména na straně studentů, a to nejen jazykových oborů, ale i studentů těch oborů, které více souvisejí s otázkami edukace.

Ačkoliv jsme v naší pedagogice doposud postrádali rozsáhlejší a zároveň systematické práce o čínském školství, přece jen je možno alespoň dokladovat, že zájem o bádání v oblasti čínského školství se začal projevovat v posledních letech na některých fakultách brněnských univerzit, na nichž probíhá příprava učitelů středních odborných škol a učilišť. (Jedná se proto tedy zároveň dokonce i o fakulty neučitelské). Studenti tak v podstatě projevují zájem o komparativní výzkum na středních odborných

---

<sup>70</sup> V České republice vznikají školy s cizím vyučovacím jazykem, ale většinou bez ohledu na národnostní menšiny. V Číně jsou zřizovány tyto školy také s cílem pomáhat v edukaci národnostním menšinám.

školách. Tak již byly zpracovány první dílčí odborné studie této problematiky. Výsledky těchto dílčích studií naznačují některé zajímavé předpoklady, například o tom, že:

- v sociálním klimatu české a čínské třídy na úrovni sekundárního školství by se měly objevit jisté rozdíly ve prospěch čínských žáků,
- zaujetí žáka školní prací by mělo být vyšší v čínské třídě, neboť existuje předpoklad, že žáci zde vkládají do školní práce více úsilí a snahy než jejich čeští vrstevníci,
- vztahy mezi žáky by měly být lepší v české třídě,
- orientace žáka na úkoly bude zřejmě poněkud lepší u žáků čínské třídy díky větší přísnosti a disciplíně.

Po provedených analýzách můžeme konstatovat, že vzájemný přínos obou školských systémů i když natolik geograficky vzdálených zemí, existuje. Toto tvrzení lze podložit nejen argumentací dokladující participaci německých, australských, amerických aj. odborníků na rozvoji čínského školství. K tomu také přistupuje, byť zatím jen teoretická možnost pomáhat v některých regionech Číny, kde není například rozvinuto dostatečně odborné vzdělávání a mnoho žáků vstupuje do zaměstnání bezprostředně po ukončení povinné školní docházky. Problém odborného vzdělávání včetně přípravy učitelů pro tento subsystém je v České republice řešen a je velmi promyšleně budován. Tyto zkušenosti by jistě mohly být pro čínské odborné školství a pro vzdělávání jeho učitelů přínosem.

Naskýtá se naopak otázka, co by bylo možno označit jako pozitivní pro české školství a českou pedagogiku na základě analýz čínské pedagogiky a čínského školského systému?

Jako poněkud kritické konstatování, bylo na čínské straně v poměrně nedávné době uvedeno, že lidé (také v České republice) i odborníci v oblasti pedagogiky ve skutečnosti Čínu málo znají, měli by zájem o její poznávání i v oblasti čínského školského systému a edukačních věd, ale z různých důvodů nemohou čínskou edukační realitu zatím podrobněji poznat.

Jak je však také patrné, čínská strana tento problém řeší. Podniká například výrazné vstřícné kroky vůči českým odborníkům i zájemcům o studium v Číně. O tom může svědčit, významná edukační akce typu prezentační výstavy vybraných čínských univerzit, která se konala také

v České republice, poprvé v roce 2007. Výsledky takovýchto prezentačních výstav čínských univerzit mohou být nepochybně přínosem pro naše studenty a učitele v oblasti terciárního vzdělávání. Mohou přinést zajímavé studijní pobyty i nové možnosti publikační činnosti a překladů odborné literatury.

Česko-čínské kontakty v oblasti školství mají svůj počátek v 50. letech. Od té doby si obě země vzájemně vyměňují studenty. Poté, co koncem 70. let zahájila ČLR politiku Reform a otevírání se světu, se začala také výměna v oblasti vzdělávání lépe rozvíjet, ale stále ji není možno pokládat za rozsáhlou ani za plně dostačující. Některé vysoké školy obou zemí se proto snaží navázat přímé kontakty, zvyšuje se počet hostujících profesorů i studentů a spolupráce ve výzkumu a v pořádání přednášek.

Zcela novým typem vzdělávací instituce je Konfuciova akademie, která rozvíjí svoji činnost při Univerzitě Palackého Olomouc, která přináší především možnost studia čínského jazyka za působení jak českých odborníků – sinologů, tak také učitelů z ČLR – rodilých mluvčích.

Jak je zřejmé, v Číně se na dobré úrovni rozvíjí systém distančního vzdělávání a tento trend bude nadále pokračovat, protože je podmíněný také rozsáhlostí regionů, v nichž v Číně sekundární a terciární vzdělávání probíhá. I z těchto zkušeností mohou pedagogiky v zahraničí, tedy i v České republice, čerpat.

Mimochodem je nutno rovněž poznamenat, že spolupracovat lze i na úrovni středních odborných škol, jak o tom svědčí půlroční výměnný pobyt studentů Střední hotelové školy Praha 2 na partnerském pracovišti v čínském hlavním městě. Nelze, samozřejmě, paušalizovat, avšak některá studijní zaměření, jako například hotelový provoz, kuchař – číšník apod. by mohla být takto obohacena o cennou a nezastupitelnou praxi.

Dále můžeme na čínském školství obdivovat etický akcent, který, ačkoliv je vybudovaný spíše na konfuciánské filosofii, stojí jistě za povšimnutí a promyšlenou aplikaci i ve školských systémech jiných zemí. Za úvahu tedy stojí možnost účinnější aplikace morální výchovy v kurikulu českých škol.

V každém případě se nemůžeme mýlit, učiníme-li na základě shrnutých poznatků o čínském školství jeden ze závěrů, podle kterého je nutno navázat vědeckou spoluprací mezi (alespoň některými) českými pedagogickými fakultami a pedagogickými univerzitami v Číně, která doposud chyběla, zvláště, když formální náležitosti k tomu nejsou složité.

Školský systém v kontinentální Číně, který byl předmětem této práce, je možno tedy podrobněji popsat těmito úrovněmi:

- preprimární vzdělávání,
- primární vzdělávání,
- sekundární vzdělávání (1. a 2. stupně),
- postsekundární vzdělávání,
- terciární vzdělávání (pregraduální, tj. bakalářské a postgraduální<sup>71</sup>, tj. magisterské a doktorské),
- vzdělávání dospělých<sup>72</sup>
- vzdělávání národnostních menšin
- individuální příprava k absolventským zkouškám.

V závěru těchto úvah a doporučení je nutno zmínit ještě jednu okolnost a tou je typicky čínská dovednost promyšleně aplikovat nemodernější zahraniční modely v nejrůznějších sférách života Číny a tedy i v edukační realitě a vhodně je přizpůsobit čínským podmínkám. I tyto zkušenosti mohou být inspirující pro české odborníky v oblasti edukačních věd a nositele reformních myšlenek v českém školství. Reformy ve školství Čínské lidové republiky na prahu 3. tisíciletí proto můžeme hodnotit jako poměrně úspěšně probíhající.

Pokusíme-li se tedy odpovědět na naše pracovní hypotézy, nezbyvá než konstatovat, že český a čínský školský systém mohou vzájemně komunikovat, stejně tak, jako česká a čínská pedagogika mohou vzájemně spolupracovat. Nepřekonatelné vzájemné odlišnosti mezi nimi neexistují.

<sup>71</sup> V Číně je takto postgraduální vzdělávání vymezeno.

<sup>72</sup> Jde o subsystém, který si klade především za cíl odstraňování negramotnosti, realizaci alfabetačních kurzů aj.



## Literatura

- ACTION SCHEME of invigorating education towards the 21st century. Beijing: Ministry of Education, P.R. China, 1998. 68p.
- ANDĚLOVÁ, P.-HEROLDOVÁ, H. *Konfucianismus*. In *Základy asijských náboženství*. 2. díl. Praha: UK, 2005. s. 67-88. ISBN 80-246-0994-0.
- BAKEŠOVÁ, I. *Čína ve XX. století*. díl 1. 1. vyd. Olomouc: UP, 2001. 127s. ISBN 80-244-0251-3.
- BAKEŠOVÁ, I. *Čína ve XX. století*, díl 2. 1. vyd. Olomouc: UP, 2003. 220s. ISBN 80-244-0611.
- BECKER, J. *Čína na přelomu století*. 1. vyd. Brno: Jiří Buchal – BB Art, 2002. 393s. ISBN 80-7257-729-8.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. *Systémová pedagogika*. 1. vyd. Ostrava: Amosium servis, 1992. 204s. ISBN 80-85498-18-9.
- BOND, H. (ed.) *The handbook of chinese psychology*. Hong Kong: Oxford University Press, 1996. 588 p. ISBN 0-19-586598-7.
- CIPRO, M. *Průvodce dějinami výchovy*. 1. vyd. Praha: Panorama, 1984. 584s.
- CIPRO, M. *Slovník pedagogů*. 1. vyd. Praha: Nákladem vlastním, 2001. 552s. ISBN 80-238-6334-7.
- CIPRO, M. *Galerie světových pedagogů*. 2. sv., Devatenácté století. Praha : Vlastním nákladem, 2002. ISBN 80-238-8003-9.
- ČÍNA. 1. vyd. Praha: Velvyslanectví ČLR v ČR. 2000. 86s.
- DAVSON, R. *Konfucius*. Praha: Odeon, 1994. 109s. ISBN 80-207-0496-5.
- DEGREE AND GRADUATE EDUCATION IN CHINA. Beijing: MoE, 1998, 37 p.
- DVOŘÁČEK, J. *Základy pedagogiky pro učitele a vychovatele*. 1. vyd. Praha: UK PdF, 2004. 144s. ISBN 80-7290-159-1.
- FAIRBANK, J.F. *Dějiny Číny*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství Lidové Noviny. 1998. 656s. ISBN 80-7106-249-9.
- FÜRST, R. *Čína ve XX. století*, díl 3. 1. vyd. Olomouc: UP, 2006. 190s. ISBN 80-244-1286-1.
- HAVLÍK, R. – KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 176s. ISBN 80-7178-635-7.

- HEKRDLA, M. *Vlajky vlají – a neomlouvají*. Právo, 12.3.2008.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 407s. ISBN 80-7367-040-2.
- HRDLIČKOVÁ, V. – HRDLIČKA, Z. *Čína císaře Šen-cunga*. 1. vyd. Praha: MF. 1992. 266s. ISBN 80-204-0083-4.
- CHENG, A. *Dějiny čínského myšlení*. Praha: DharmaGaia, 2006. 688s. ISBN 80-86685-52-7.
- CHINESE EDUCATIONAL TECHNOLOGY. Beijing: Ministry of Education The People' s Republic of China, 2000. 16p.
- CHINESE VOCATIONAL EDUCATION. Beijing: Ministry of Education The Peoples Republic of China, 2000.
- JIN DEPU. *Die Entwicklung der Wissenschaftstheorie in China*. München: LMU, 1992.
- JUNG CHANGOVÁ. *Divoké labutě*. 1. vyd. Praha: Knižní klub. 1996. 544s. ISBN 80-7176-389-6.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál. 1. vyd. 447s. ISBN 80-77178-253-X.
- KALOUS, J. - VESELÝ, A. (ed.) *Vzdělávací politika České republiky v globálním kontextu*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1259-3.
- KAMENAROVIC, I. P. *Klasická Čína*. 1. vyd. Praha: NLN, 2001. 281s. ISBN 80-7106-379-5.
- KLEČÁNKOVÁ, R. *Školství v Čínské lidové republice*. Praha: ÚŠI při MŠ ČSR. 1987, 105s.
- KRČILOVÁ, Z. *Ke školské reformě v Čínské lidové republice*. Praha: ÚŠI při MŠ ČSR, 1987. 15s.
- KOLÁŘ, Z. *Úvod do studia pedagogiky*. 1. vyd. Ústí n. L.: PdF UJEP, 1996. 93s. ISBN 80-7044-135-6.
- KOLÁŘ, Z. ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
- KONFUCIUS. *Rozpravy. Hovory a komentáře*. 1. vyd. Praha: MF, 1995. 180s. ISBN 80-204-0295-0.
- MAREŠ, J. - GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 216s. ISBN 80-7178-310-2.

- NATIONAL REPORT EDUCATION FOR ALL IN CHINA. Beijing: Ministry of Education Peoples Republic of China, 2000. 32p.
- OBUCHOVÁ, L. *Čínané 21. století*. 1. vyd. Praha: Academia, 1999. 287s. ISBN 80-200-0641-9.
- OLIVOVÁ, L. *Zkouškový systém na Dálném východě*. 1. vyd. Praha: Česká orientalistická společnost, 2002. 103s. ISBN 80-902510-5-6.
- ORSBORN, K. *Jak by se Konfucius domáhal zvýšení platu*. 1. vyd. Praha: Grada, 1996. 247s. ISBN 80-7169-227-1.
- OURODA, K. *Čínská pedagogika a současnost*. In Sborník příspěvků... Sociální pedagogika jako obor vysokoškolského studia. Brno: IMS, 2002. s. 139-145. ISBN 80-902936-1-1.
- OURODA, K. *Vybrané přístroje didaktické techniky*. 1. vyd. Brno: CERM, 2002. 101s. ISBN 80-214-2357-9.
- Pedagogičeskaja encyklopedija 2. Ž – M. Moskva: Izdatelstvo Sovetskaja encyklopedija, 1965. 911 s.
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2007. 175s. ISBN 978-80-246-1265-2.
- PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. 1. vyd. Ostrava: Amonium servis, 1995. 235s. ISBN 80-85498-27-8.
- PIKE, G. – SELBY, D. *Globální výchova*. 1. vyd. Praha: Grada, 1999. 322s. ISBN 80-85623-98-6.
- PROKOP, J. *Škola a společnost v kritických teoriích druhé poloviny 20. století*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2005. 289s. ISBN 80-246-1008-6.
- PROMĚNY ŠKOLY, UČITELE A ŽÁKA NA PŘELOMU TISÍCILETÍ. Protokol ze sjezdu učitelů v Brně 30.-31. srpna 2000. 1. vyd. Brno: Konvoj 2001. 270s.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. 1. vyd. Praha: Portál. 106s. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 496s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Multikulturní výchova*. Teorie – praxe – výzkum. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 211s. ISBN 80-85866-72-2.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický výzkum*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 132s. ISBN 801-7184-132-3.

- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 1. vyd. Úvod do studia oboru. Praha: Portál, 2000. 269s. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, J. *Srovnávací pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2006. 263 s. ISBN 80-7367-155-7
- PRŮCHA, J. *Vzdělávání a školství ve světě*. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 269s. ISBN 80-7178-290-4.
- PRŮCHA, J. - WALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292s. ISBN 80-7178-029-4.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999. 292s. ISBN 80-85866-33-1.
- SPRAVOČNIK DLJA INOSTRANCEV, UČAŠČICH SJA V KNR. Pekin: Izdatelstvo Pekinskogo instituta jazykov 1987. 217 s. ISBN 7-5619-0050-3/G-13.
- SELLNER, A. *O čínské a japonské výchově a učbě*. 1. vyd. Zábřeh: Družstvo knihtiskárny. 1910, 23s.
- SEYBOLT, P., J. *Revolutionary Education in China*. Documents and comentary. New York: IASP, 1973. 408s. ISBN 0-87332-007-7.
- SPODEK, B. *Chinese Kindergarten. Education and Its Reform*. Illinois: University of Illinois. 1987. 42p.
- STEPHAN, HSÜ CHI-WEI. *Die Pädagogik von Ts'ai Yüan-pei*. Münster: Westfälischen Wilhelms-Universität, 1969. 174s.
- STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filozofie*. 1. vyd. Praha: Zvon, 1992. 559s. ISBN 80-7113-058-3.
- STUDY IN CHINA. Beijing: Department of International Cooperation and Exchanges Ministry of Education of the People's Republic of China, 2005. 263p.
- SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. 1. vyd. Zlín: EKKA, 1996. 384s. ISBN 80-902200-8-8.
- ŠKOLSTVÍ, VÝCHOVA A PEDAGOGIKA V ČÍNSKÉ LIDOVÉ REPUBLICE. Praha: VÚP, 1958. 236s.
- ŠTVERÁK, V. – ČADSKÁ, M. *Stručný průvodce dějinami pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 100s. ISBN 80-7184-797-6.
- ŠVARNÝ, O. A KOL. *Úvod do hovorové čínštiny I*. Praha: SPN, 1967. 458s.

THE EDUCATIONAL REFORM AND DEVELOPMENT IN CHINA.

Beijing: Ministry of Education The People's Republic of China, 2004. 27p.

VÁŇOVÁ, M. *Srovnávací pedagogika*. 1. vyd. Praha: VŠ J.A.Komenského, 2003. 42s.ISBN 80-86723-04-6.

VÁŇOVÁ, M. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. 1. vyd. Praha: PdF UK, 1998. 92s.ISBN 80-86039-51-X.

VÁŇOVÁ,R. a kol. *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. 1. vyd. Praha: PdF UK, 2003. 262s. ISBN 80-7290-122-2.

VESELÁ,Z. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Brno: MU,1992. 147s. ISBN 80-210-0458-4.

VOCATIONAL EDUCATION IN CHINA. Beijing: MoE, 1997. 24p.

WANG HONG-GUANG. *Běžně používaná čínština*. Rozhlasový kurz čínštiny. Beijing: CRI, 2002.321s.

WILEMANS,WILLY – CHOI-PING CHAN, PAULINE. *Education and culture in industrializing Asia*. Leuven: Leuven University Press, 1992.

ZEMPLINER,A. *Čínská filosofie v novověké evropské filosofii*.Praha: Academia, 1966.211s.

ZPRAVODAJ VÝZKUMNÉHO ÚSTAVU ODBORNÉHO ŠKOLSTVÍ. Č. 3. 2000-.Praha: Informační středisko Odborného vzdělávání – VÚOŠ.

ZPRAVODAJ – ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ZAHRANIČÍ, 2003, příloha III/2003

ZPRAVODAJ – ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ V ZAHRANIČÍ. 5/2007, Praha: NÚOV,s.9.–13.

Zpravodaj Výzkumného ústavu odborného školství. Praha: VÚOŠ, 2000, č. 3, roč. 11.

**Internetové zdroje a jiná média:**

GLAZER, N. *Kultura a úspěch*. [online]. 2008. [cit. 21.3.2008].Dostupné na internetu:

<<http://www.obcinst.cz/clanek.asp?id=1247> >.

Listy z Číny –Plavba do Číny. [online]. [cit.11.3.2008].Dostupné na internetu: <<http://czech.cri.cn/1/2006/12/14/1@40926.htm>> .

Number of Graduates by level and Type of School. [online].

CERNET 2001. [cit. 11.3.2008]. Dostupné na internetu:

<[http://www.edu.cn/education\\_1384/20060323/t20060323\\_4385.shtml](http://www.edu.cn/education_1384/20060323/t20060323_4385.shtml)>.

Number of Schools by Level and Type. [online]. CERNET. 2001.

[cit. 11.3.2008]. Dostupné na internetu:

<[http://www.edu.cn/education\\_1384/20060323/t20060323\\_4382.shtml](http://www.edu.cn/education_1384/20060323/t20060323_4382.shtml)>.

Number of Schools by Level and Type 1978 – 2002. [online] [cit.

17.10.2006]. Dostupné na internetu:

<[http://www.edu.cn/education\\_1384/20060323/t20060323\\_115813.shtml](http://www.edu.cn/education_1384/20060323/t20060323_115813.shtml)>.

2005,

Number of Students Enrollment by Level and Type of School 1978-2002

[online]. CERNET. 2005. [cit. 17.10.2006]. Dostupné na

internetu: [http://www.edu.cn/education\\_1384/20060323/t20060323\\_115821.shtml](http://www.edu.cn/education_1384/20060323/t20060323_115821.shtml)>.

CERNET. 2005. [cit. 17.10.2006]. Dostupné na internetu:

[http://www.edu.cn/education\\_1384/20060323/t20060323\\_115813.shtml](http://www.edu.cn/education_1384/20060323/t20060323_115813.shtml).

CHINA EDUCATION RESEARCH NETWORK. CERNET. [online].

[cit. 3.3.2008].

Dostupné na internetu: <[http://www.edu.cn/english\\_1369/index.shtml](http://www.edu.cn/english_1369/index.shtml)>.

ČÍNA VYTVÁŘÍ největší vysokoškolský sebevzdělávací systém na světě.

[online]. Beijing: Xinhua 05/30/2001. [cit. 16.9.2004]. Dostupné na

internetu: <<http://www.edu.cn/english>>.

ČÍNSKÁ ENCYKLOPEDIIE. China ABC. Kapitola 8. Školství, věda a

technika. [online]. [cit. 15.5.2008]. Dostupné na internetu:

<<http://czech.cri.cn/chinaabc/index.htm>>.

ČÍNŠTÍ DOBROVOLNÍCI DO ZAHRANIČÍ. [online]. Beijing: CRI,

24.3.2004; [cit. 1.3.2008]. Dostupné na internetu

<<http://czech.cri.cn/1/2004/03/24/1@4189.htm>>.

MALÝ, K. - PÁNEK, J. *Návštěva na elitních čínských univerzitách* [online].

Praha: UK [cit. 1.3.2008]. Dostupné na internetu:

<<http://www.cuni.cz/forum/fukIV06/infoforum.html>>.

MIMOŠKOLNÍ VÝCHOVA. Čínská encyklopedie. China ABC. [online].

[cit. 15.5.2008]. Dostupné na internetu:

<<http://czech.cri.cn/chinaabc/chapter8/chapter80206.htm>>.

PAN, MAYUAN – BIE, DUNRONG – XU, JIANLING. *The peoples republic of China*. [online]. [cit. 17.4.2004]. Dostupné na internetu:

<[http://www.unescobkk.org/education/aceid/higher-edu/Handbook/HB\\_China.htm](http://www.unescobkk.org/education/aceid/higher-edu/Handbook/HB_China.htm)> .

POŘAD VÁŽENÁ REDAKCE. Informace o čínském vyšším vzdělání. Beijing: CRI, 20.7.2000.

PŘEHLED DOHOD o přímé spolupráci sjednaných mezi českými a zahraničními vysokými školami (k 31.1.2002). [online]. [cit. 15.5.2008]. Dostupné na internetu:

<<http://www.msmt.cz/Files/DOC/dohodyoprimespolupraci.doc>>

PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY... Čínská encyklopedie. China ABC. [online]. [cit. 15.5.2008]. Dostupné na internetu:

<<http://czech.cri.cn/chinaabc/chapter8/chapter80303.htm>> .

REPORTÁŽ Z POBYTU STUDENTŮ Hotelové školy Praha 2 v Beijingu. (Rozhovor reportérky České sekce CRI, paní Wang Hogguang, odvysílaná dne 10.8.1993).

SPODEK, B. *Chinese Kindergarten Education and Its Reform*. [online].

1987. 42p. Eric#: ED281652. [online]. [cit. 31.3.2008]. Dostupné na internetu:

<<http://209.85.135.104/search?q=cache:J1IQQ5MSoBQJ:www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED281652>> .

SPOLEČNÉ PÍSEMNÉ INTERVIEW čínského premiéra Wen Jiabao pro Právo a MFD. [online]. [cit. 15.5.2008]. Dostupné na internetu:

<<http://czech.cri.cn/1/2005/12/09/1@24438.htm>> .

S POMOCÍ SVÉ UNIVERZITY našla absolventka Yü uspokojivé pracovní místo. [online]. [cit. 15.5.2008]. Dostupné na internetu:

<<http://czech.cri.cn/1/2005/11/01/1@23332.htm>> .

SPRÁVNÍ ROZDĚLENÍ ČÍNY. [online]. Praha: Velvyslanectví ČLR [cit. 6.12.2002]. Dostupné na internetu:

<<http://www.chinaembassy.cz/czech/10426.html>> .

STUDIUM ČÍNSKÉHO JAZYKA. Čínská encyklopedie. ABC. [online]. [cit. 15.5.2008]. Dostupné na internetu:

<<http://czech.cri.cn/chinaabc/chapter8/chapter80502.htm>> .

STUDIUM NA ČÍNSKÉ VYSOKÉ ŠKOLE. Čínská encyklopedie. ABC. [online]. [cit. 15.5.2008]. Dostupné na internetu: <http://czech.cri.cn/chinaabc/chapter8/chapter80503.htm>.

SUROWSKI, D.B. *History of the Educational System of China* [online]. [cit. 3. října 2005]. Dostupné na internetu: <http://www.math.ksu.edu/~dbski/publication/history.html> .

THE 9TH 5-YEAR PLAN for China's Educational Development and the Development Outline by 2010. [online]. [cit. 4.3.2008]. Dostupné na internetu: [http://www.moe.edu.cn/english/planning\\_n.htm](http://www.moe.edu.cn/english/planning_n.htm) >.

VYŠŠÍ STŘEDNÍ ŠKOLSTVÍ. Čínská encyklopedie. China ABC. [online]. [cit. 1.5.2008]. Dostupné na internetu: <http://czech.cri.cn/chinaabc/chapter8/chapter80204.htm>.

ZAHRANIČNÍ STUDENTI V ČÍNĚ. Čínská encyklopedie. ABC. [online]. [cit. 1.5.2008]. Dostupné na internetu: <http://czech.cri.cn/chinaabc/chapter8/chapter80501.htm>.

### **Jiné odborné práce**

HASALOVÁ, A. *Ke koncepci čínského středního školství*. Závěrečná práce DPS. Brno: VUT, 2002.

HUTAŘOVÁ, J. *Srovnání českého a čínského standardu středoškolského odborného vzdělávání*. Závěrečná práce DPS. Brno: MZLU, 2004. 49 s.

KOTOUČKOVÁ, J. *Čínské odborné školství*. Závěrečná práce DPS. Brno: MZLU:2002. 69s.

KŘEČKOVÁ, M. *Srovnání středního odborného vzdělání v České republice a v Číně*. Závěrečná práce DPS. Brno: VUT, 2004.

PLACHÝ, J. *Konfucius jako učitel a jeho význam dodnes*. Závěrečná práce DPS. Brno: VUT, 2001. 49s.

STARÁ, L. *Využití Knihy proměn pro středoškolské pedagogy*. Brno: VUT, 2001. 46s.



## Abstrakt

Tato disertační práce se snaží, na základě případové studie čínského školství, odpovědět na dvě základní otázky, a to zda český a čínský školský systém nemohou vzájemně komunikovat pro nepřekonatelné odlišnosti a zda česká a čínská pedagogika nemohou vzájemně spolupracovat pro nepřekonatelné vzájemné odlišnosti.

Jako řešení těchto otázek lze konstatovat, že vzájemná spolupráce mezi školskými systémy a partnerské využívání poznatků a zkušeností v tomto směru je možné a stejně tak je tomu ve vzájemném obohacování se pedagogik obou zemí.

Ačkoliv jsme v české pedagogice doposud postrádali systematické práce o čínském školství, přece je možno alespoň dokladovat, že zájem se začal projevovat v posledních letech na některých fakultách brněnských univerzit, na nichž probíhá příprava učitelů středních odborných škol a učilišť. Jedná se tedy zároveň i o fakulty neučitelské. Je to ve své podstatě zájem o komparativní výzkum středních odborných škol, kde již byly zpracovány první odborné studie této problematiky. Na druhé straně je nutno přiznat, že jde však pouze o závěrečné práce doplňujícího pedagogického studia nebo bakalářské práce, ojediněle i o práci diplomovou

Základním typem školského systému v Číně je klasický model, kdy žáci docházejí do primární školy jako oddělené instituce a po ukončení jejího 6. ročníku odcházejí do školy sekundární úrovně – nižší střední školy.

Školský systém v kontinentální Číně, který byl předmětem této práce, je možno strukturovat pěti částí. Jsou jimi:

- preprimární školství,
- primární školství,
- střední školství (nižší a vyšší),
- vyšší školství (všeobecné, odborné),
- vzdělávání dospělých.

## Abstract

This thesis study, on basis case study Chinese education, answer the question two fundamental questions, namely whether Czech and Chinese school system can probably be reciprocally communicate across insuperable dissimilarities and whether Czech and Chinese pedagogy cannot one another cooperate for invincible mutual dissimilarities.

Like solution these questions it's possible submit, that reciprocal cooperation among school systems and partner exploitation piece of knowledge and experience in these direction it's possible and as well is the in mutual enrich oneself pedagogy of both country.

As we are in Czech pedagogy till now miss systematic work about Chinese education, yet it can be at least document, that intrest with started display recent years in some faculty in Brno university, on where proceed preparation teacher middle vocational school and training centre. It's then together also about faculty non - teacher's. Is it in her essence intrest about comparative research middle vocational schools, where already was processing first scientific study those problems. On the other side of is necessarily acknowledge, that is going however only about final work supplemental pedagogical studies or bachelor work, sporadic also about diploma work

The basically type school system in China is the classical model, when scholar give out into primary school like separation institution and having finished her 6. class file out into school secondary level – junior high school.

The school system of continental China, which be the subject of these work, it can be structure five section. They are :

- preprimary education,
- primary education,
- middle education (lower and higher),
- high education (general, vocational),
- adult education.

**Seznam příloh**

Příloha č. 1 Některé čínské dynastie

Příloha č. 2 Konfucius

Příloha č. 3 Cai Yuanpei

Příloha č. 4 Xu Teli [Šü Tche-li]

Příloha č. 5 Huang Yanpei [Chuan Jen-pchej]

### Příloha č. 1 Tabulka některých čínských dynastií

● Zjednodušená tradiční tabulka čínských dynastií ●
Sia (2207–1766 př. n. l.) Šang (1765–1122 př. n. l.) (Tato dynastie byla později, 1401–1122, nazývána Jin.) Čou (1121–256 př. n. l.)
Čchin (221–207 př. n. l.) Chan (206 př. n. l. – 220 n. l.)
Tři říše (221–265) Ťin (265–420) Jižní a severní dynastie (420–589)
Suej (589–618) Tchang (618–907)
Pět dynastií (907–960)
Sung (960–1279) Jüan (Mongolové, 1271–1367) Ming (1368–1644) Čching (Mandžiové, 1644–1911)
Čínská republika (založena r. 1912, od r. 1949 má útočiště na Tchaj-wanu) Čínská lidová republika (založena r. 1949)

Zdroj: Kamenarović, 2001

## Příloha č. 2 Konfucius

### KUNG Fuzi [Kchung Fu –c´], Konfucius

Konfucia lze obecně považovat za nejvlivnějšího ze všech dosavadních světových filozofů a také za zakladatele čínské pedagogiky (srv. Obuchová, 1999). Pocházel z oblasti dnešní čínské provincie Shandong, kde se narodil roku 551 př. n.l. v tehdejší statě Lu, době dynastie Čou. Jeho potomci žijí dodnes a je jich již na desetitisíce. Jak uvádějí Andělová – Heroldová (2005), Konfucius má přímého potomka, který žije na Taiwanu byl mu přiznán státní důchod, který má symbolizovat výraz úcty k prvnímu čínskému učiteli. Podle pramenů Konfucius již v mládí přeměnil svůj dům na školu , kde vyučoval

- dějinám
- básnictví
- formám slušného chování.

V dospělosti se stal krátkodobě také ministrem spravedlnosti, z tohoto úřadu však z morálních příčin odstoupil a odešel do 10 let trvající emigrace spolu s některými svými stoupenci. Historie dále říká, že nakonec byl povolán nazpět do své vlasti, kde se věnoval redigování dochovaných písemných textů a zpracoval kroniku svého státu pod názvem Letopisy (Jara a podzimy).

Po Konfuciovi se zachovala jeho vlastní filozofie, kterou však označoval za sdělování toho, co se naučil o mytologických panovníků nejstarší doby a byla realizována pěti kompilovanými kanonickými knihami:

- Kniha proměn
- Kniha písní
- Kniha listin
- Kniha obřadů (někdy také překládáno jako Zápis o ritech)
- Letopisy (někdy překládáno jako Jara a podzimy)

Kniha listin představuje reedici již před Konfuciem existujícího vydání, doplněnou tímto pedagogem pouze o komentář (její původ údajně sahá až k čínskému panovníkovi, vládnoucím 3000 let př.n.l.). K hlavním

částí tohoto textu patří 8 trigramů, znaků složených ze 3 plných nebo přerušovaných čar. Každý z trigramů má znázorňovat danou přírodní sílu a určitý element lidského života. Jde o vyjádření nebes, moře, ohně stromu, větru, deště, hor a země. Plné linie představují tzv. světlý prvek (světlo, pohyb, život, tj. princip JANG). Přerušované čáry znamenají tzv. temný prvek (klid, hmotu, tj. prvek JIN). Ačkoliv tato kniha ponechává velmi široký prostor k výkladu znaků, byly uskutečněny některé pokusy v prostředí mimo Čínu o aplikaci Knihy proměn například na kariérový růst v obchodní činnosti (Orsborn, 1996).

V roce 2000 byla v čínské provincii Shandong založena Konfuciova kulturní univerzita. Následovala určitá vlna zakládání Konfuciových institutů po celém světě. V září 2007 byla otevřena Konfuciova akademie na UP Palackého v Olomouci.

Současné čínské prameny uvádějí některá významnější jména vědců i jiných osob, kteří se zabývají Konfuciovým odkazem ať již z hlediska jejího přínosu nebo jej i kritizují. Jsou to profesor Jiang Guanghui, generální tajemník Mezinárodní Konfuciovy federace, Liu Xiaobo, radikální vědec a bývalý učitel na Pekingské pedagogické univerzitě (opakovaně argumentoval, že konfuciánské myšlenky ztěžují čínskou komunikaci s cizími civilizacemi a používáním jejich vymožeností), profesor Wang Dianqing z Orientálního morálního institutu v Pekingu.

V Číně se má za to, že trend odporu ke konfucianismu ještě ovlivňuje některé mladé lidi, ale také se namnoze uznává, že konfucianismus má pozitivní vliv na společenské mravy.

### **Příloha č. 3 Cai Yuanpei**

#### **Cai Yuanpei [Cchaj Jüan-pchej]**

Pedagog CAI YUANPEI žil v letech 1868 - 1940. Pocházel z čínského města Shao-xing z provincie Zhejiang. Je hodnocený jako jedna z klíčových postav modernizačních procesů v Číně. Již ve svých 22 letech získal titul "jinshi" (doktor).

V roce 1902 založil spolu s jinými kolegy ČUNG-KUO ČIJAO-JÜ SÜE-CHUAI (Čínskou společnost pro pedagogiku) a byl zvolen prezidentem této společnosti. V roce 1903 otevřel první čínskou dívčí školu AJ-KUO NY-SÜE (Patriotické lyceum) a brzy poté AJ-KUO SÜE-ŠE (Patriotické gymnázium).

Tento pedagog představoval svým dílem zvláštní přínos spočívající v originální syntéze zahraničních zahraničního a čínského edukačního myšlení. K tomu přispěly velkou měrou jeho zahraniční stáže a překladatelská činnost. V rámci svých zahraničních studií pobýval zejména v Německu. Poté, co v roce 1907 přijel do Lipska, kde studoval filozofii, estetiku, antropologii a experimentální psychologii, zabýval se překlady německých spisů do čínštiny a zpracoval publikaci Historie čínské etiky. Zpracoval také několik příruček pro výuku morálky na středních školách. Přeložil například Külpeho "Úvod do filozofie", v němž se ukázalo jeho nadšení pro Kantův kriticismus. Z rozličných spisů bylo zřejmé, že je pod velkým vlivem novokantovství.

Jako jedno z významných děl tohoto autora bychom mohli prezentovat publikaci Školské programy (XUETANG JIAOKE LUN) z roku 1901, v nichž hovoří o zkušenostech ze svého studia a o některých svých pedagogických zásadách a kritizuje zde starý vzdělávací systém. Dalším jeho významným pojednáním byl Světový názor a životní názor (1913).

Tento čínský pedagog je uváděn také v českých pramenech prof. Ciprem, který potvrzuje, že "...Čína dvacátého století hledala a bude hledat nejspíš i ve století jednadvacátém organickou syntézu nejlepších elementů staré čínské kultury a výchovy s nejcennějšími prvky moderní pedagogiky

euro-americké. Onou osobností, která může reprezentovat tuto dějinnou tendenci, je Cai Yanpei, odchovaný ještě v duchu tradičních čínských vzdělávacích koncepcí a metod, ale později důkladně obeznámený - na základě intenzivního studia i za pobytů v Evropě - se západní kulturou a pedagogikou" (Cipro, 2000). Pedagogický systém, který vytvořil Cai Yanpei, byl graficky znázorněn v disertační práci jednoho z čínských absolventů německé univerzity následovně:

### Znázornění pedagogického systému Cai Yuanpeie

V souvislosti s ideálem

„Velké jednoty“

V souvislosti

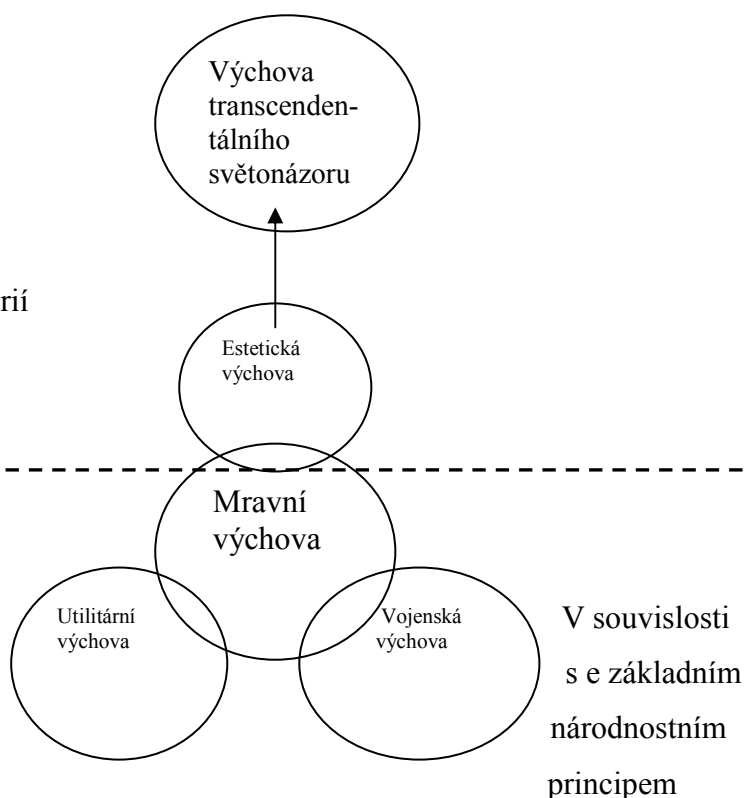
s kooperativní teorií

V souvislosti

se základním

principem

demokracie



Zdroj: Stephan Hsü Chi-wei (1969)



#### **Příloha č. 4 Xu Teli [Šü Tche-li]**

Xu Teli žil v letech 1877 - 1968. Pocházel z okresu Chang-ša, z čínské provincie Hunan. Na jaře roku 1910 studoval ve městě Shanghai, v Kurzu učitelů základních škol a potom odcestoval do Japonska na pedagogický průzkum. Po návratu do vlasti pokračoval v učitelské práci na Ženské škole Zhou-nan ve městě Chang-ša a založil ve své provincii první pedagogický časopis, který se jmenoval Čounanská pedagogika (Zhou-nan Jiao-yu).

V roce 1912 založil v Chang-ša Pedagogickou školu a věnoval pozornost přijímání žáků z nemajetných rodin. Potom ve svém rodišti jako první zřídil základní školu pro děti rolníků, přičemž třídy byly původně v jeho bytě. V letech 1913 až 1919 pracoval na První provinční pedagogické škole v Hunanu a zároveň zastával funkci ředitele tamního sirotčince.

Od roku 1930 působil v Ústřední revoluční základně v provincii Jiangsi, kde zastával funkci zástupce vedoucího a úřadujícího vedoucího Oddělení školství Ústřední revoluční vlády a zástupce ředitele Vysoké školy sovětů. Zabýval se zde likvidací negramotnosti u vojáků a rolníků a dosáhl dobrých výsledků. Získával zde zkušenosti se zřizováním základní školy, gymnázia, střední pedagogické a střední zemědělské školy. Pod jeho vedením byly vypracovány učebnice, odpovídající realitě života na tehdejších venkově.

Ještě ve vysokém stáří se věnoval filozofickým, historickým a pedagogickým teoriím i výchově mládeže.

K jeho hlavním dílům patří například: Xu Teliovy pedagogické spisy a Xu Teliovy spisy.

Zdroj: Česká sekce Čínského rozhlasu pro zahraničí, 1999.

### **Příloha č. 5 Huang Yanpei [Chuan Jen-pchej]**

Dalším významným pedagogem byl Huang Yanpei, který žil v letech 1878 - 1965. Narodil se v okrese Huang-sha, v provincii Jiang-su, která dnes patří k městu Shanghai. Pracoval ve svém rodišti jako učitel už od svých 20 let. Před revolucí, kterou vedl Sunjatsen, osobně založil a řídil základní školu a pedagogickou školu v Kuang-ming a gymnázium ve čtvrti Pu-dong, města Shanghai.

V květnu roku 1917 navrhl a spolu se známými osobnostmi z různých čínských kruhů ve městě Shanghai založil Čínskou společnost pro studium odborného školství. Tato společnost představovala první celostátní orgán v moderní historii Číny zabývající se výzkumem, podporou, pokusy a popularizací odborného školství. Rok po té založil ve městě Shanghai Čínskou odbornou školu. V letech 1917 až 1931 se podílel na přípravě k založení Vysoké školy pedagogické a Říční a mořské inženýrské školy v Nan-jingu, Školy Ťin-nan, Obchodního institutu Shanghai a Univerzity Xia-men v provincii Fu-jian.

Spolu s dalšími dvěma pedagogy řídil měsíčník Nové školství. Působil například jako ředitel Čínské společnosti pro zlepšení školství a člen Rady ředitelů Čínského fondu školství a kultury.

K jeho publikační činnosti patří Praktikum ve vyučování na základních školách, Deníky o školní inspekci, Deklarace čínské společnosti pro studium odborného školství, Názor na školství pro Číňany žijící v jihovýchodní Asii a Stručné dějiny čínského školství.

Zdroj: Česká sekce Čínského rozhlasu pro zahraničí, 1999.